

Cramer, Colin [Hrsg.]; Johannmeyer, Karen [Hrsg.]; Drahmman, Martin [Hrsg.]
Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg

Tübingen 2019, 83 S.



Quellenangabe/ Reference:

Cramer, Colin [Hrsg.]; Johannmeyer, Karen [Hrsg.]; Drahmman, Martin [Hrsg.]: Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg. Tübingen 2019, 83 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-165677 - DOI: 10.25656/01:16567

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-165677>

<https://doi.org/10.25656/01:16567>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Colin Cramer
Karen Johannmeyer
Martin Drahmann
(Hrsg.)

Fortbildungen

von Lehrerinnen und Lehrern
in Baden-Württemberg



Impressum

Herausgeber: Prof. Dr. Colin Cramer, Karen Johannmeyer und Dr. Martin Drahmman

Erscheinungsort: Tübingen

Erscheinungsjahr: 2019

Druck: GO Druck Media GmbH & Co. KG, Kirchheim unter Teck

Auflage: 1. Auflage (500 Exemplare)

2019 © Colin Cramer, Karen Johannmeyer und Martin Drahmman.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung der Herausgebenden reproduziert, in eine andere Sprache übersetzt, in eine maschinenlesbare Form überführt oder zum Download verfügbar gemacht werden.

Bezug: GEW-Mitglieder des Landesverbandes Baden-Württemberg erhalten die Druckfassung der Broschüre kostenlos im GEW-Shop Baden-Württemberg (www.gew-shop-bw.de). Andere Personenkreise erhalten die Broschüre über die Arbeitsgruppe Professionsforschung an der Eberhard Karls Universität Tübingen (www.professionsforschung.de) gegen Erstattung der Verpackungs- und Versandkosten.

Eine kostenlose elektronische Version dieser Broschüre findet sich auf den Internetseiten der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Landesverband Baden-Württemberg) und auf den Internetseiten der Arbeitsgruppe Professionsforschung an der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Baden-Württemberg
Anschrift: Silcherstraße 7, 70176 Stuttgart.

ISBN: 978-3-00-061783-6

Colin Cramer
Karen Johannmeyer
Martin Drahmann
(Hrsg.)

Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg

Tübingen im Jahr 2019

im Auftrag der
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Landesverband Baden-Württemberg

Inhalt

Grußwort der Landesvorsitzenden der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg	7
Kurzzusammenfassung: Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg	9
1 Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern: Einleitung.....	13
1.1 Relevanz der Studie.....	13
1.2 Projektanlage.....	14
1.3 Aufbau und Struktur des Projektberichts	14
1.4 Danksagung.....	15
2 Stand der Forschung zu Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern sowie deren Rahmenbedingungen	17
2.1 Lehrerfortbildung im Kontext der Professionalisierung für den Lehrerberuf	17
2.2 Theoretische Grundlagen der empirischen Forschung.....	18
2.3 Befunde zu gelingenden Fortbildungen	19
2.3.1 Gründe für die (Nicht-)Teilnahme an Fortbildungen	19
2.3.2 Wirkung von Fortbildungen.....	20
2.4 Rahmenbedingungen	21
2.4.1 Bisherige Fortbildungsstruktur	21
2.4.2 Aktuelle Strukturreformen	22
2.4.3 Rechtliche Aspekte.....	23
2.4.4 Finanzierung.....	24
3 Die Perspektive der Verantwortlichen der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern: Ergebnisse aus Experteninterviews	27
3.1 Anlage, Stichprobe und Methode.....	27
3.2 Ergebnisse	28
3.2.1 Die Akteure im Fortbildungssystem und deren Angebot	28
3.2.2 Nachhaltigkeit und Multiplikation	32
3.2.3 Finanzierung.....	33
3.2.4 Qualität der Angebote	35
3.2.5 Fortbildende.....	36
3.3 Zusammenfassung und Diskussion	38

4	Das Angebot an Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Ergebnisse einer Dokumentenanalyse	41
4.1	Anlage, Stichprobe und Methode	41
4.2	Ergebnisse	42
4.2.1	Ausfall und Auslastung von Fortbildungen	42
4.2.2	Veranstaltungszeitpunkt	42
4.2.3	Dauer	43
4.2.4	Regionale Verteilung	44
4.2.5	Themen bzw. Inhalte	45
4.2.6	Schularartbezug	46
4.2.7	Fachbezug	47
4.2.8	Zielgruppe	48
4.3	Zusammenfassung und Diskussion	50
5	Die Einschätzung der Teilnehmenden an Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Ergebnisse einer Vor- und Nachbefragung	53
5.1	Anlage, Stichprobe und Methode	53
5.2	Ergebnisse	55
5.2.1	Angaben zur beruflichen Situation	55
5.2.2	Fortbildungsvorerfahrungen	55
5.2.3	Teilnahmemotivation und eingeschätzter Teilnahmeertrag	56
5.2.4	Interesse an und Zufriedenheit mit dem konkreten Fortbildungsangebot	60
5.2.5	Mitbestimmung	61
5.2.6	Transferrmotivation und Multiplikation	62
5.2.7	Weitere Angaben	63
5.3	Zusammenfassung und Diskussion	65
6	Zusammenfassung und Diskussion: Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg	69
6.1	Zusammenfassung und übergreifende Diskussion der Ergebnisse	69
6.1.1	Das Fortbildungssystem, seine Strukturen und Eigenlogik	70
6.1.2	Angebot und Nutzung der Angebote	72
6.1.3	Qualität und Relevanz der Angebote	75
6.2	Limitationen und Perspektiven der Studie	79
	Literatur	81

Grußwort der Landesvorsitzenden der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg

Auf den Lehrer, auf die Lehrerin kommt es an! Das wird immer wieder behauptet, wenn es um die Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht und um die fachliche und überfachliche Förderung des Lernens der Schüler/innen geht. Die Fortbildung ist zweifellos ein wichtiger Baustein zur Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer. Es liegt im ureigenen Interesse der Lehrkräfte, berufsbegleitend für ihre anspruchsvollen Aufgaben qualifiziert zu werden. Ob und wozu Fortbildungen wahrgenommen werden und wie sie gestaltet sein müssen, damit sie wirksam werden, ist jedoch eine komplexe Frage. Es erstaunt, wie wenig man über diese wichtigen Zusammenhänge weiß.

In wissenschaftlichen Studien scheint klar zu sein, dass Fortbildungen mit sehr geringem zeitlichem Umfang nahezu keine Effekte auf Lehrkräfte haben, dass die Reflexion des Gelernten zentral für dessen dauerhafte Umsetzung ist und dass Rückmeldungen, sei es im Rahmen von Coachings anderer Lehrerinnen und Lehrer oder im Rahmen einer fundierten Analyse und Interpretation der Lernstände von Schüler/innen, unabdingbar für die Weiterentwicklung des unterrichtlichen Handelns sind.

Diesen Befunden steht eine Organisation der Lehrkräftefortbildung gegenüber, die von Zufälligkeiten und unsystematischen Angeboten geprägt ist. Die vorhandenen Fortbildungen sind trotzdem keine nutzlos vertane Zeit. Wichtige Themen werden von engagierten und qualifizierten Kolleg/innen in Fortbildungen angebo-

ten. Aber es gibt keine systematische Verknüpfung der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrer/innenbildung. Es fehlt eine systematische Verzahnung der Planung mit der konkreten Unterrichts- und Schulentwicklung vor Ort. Was brauchen die Lehrkräfte, die Kollegien insgesamt, die Schulleitungen und die Kinder und Jugendlichen? Wie kann und muss die Fortbildung organisiert und inhaltlich gestaltet werden, damit der umfassende Bildungsauftrag der Schulen umgesetzt werden kann? Welche Rolle spielen professionelle Lerngemeinschaften bei den Fortbildungen? Was brauchen die mit der Fortbildung befassten Institutionen, die Schulverwaltung und letztlich die Fortbildner/innen?

Wir brauchen dringend Antworten auf diese komplexen Fragen. Ein dafür notwendiger Ausgangspunkt ist eine Analyse, wie die Fortbildung derzeit aussieht. Prof. Dr. Colin Cramer, Dr. Martin Drahmann und Karen Johannmeyer von der Eberhard Karls Universität Tübingen haben hierzu umfassende Daten des Kultusministeriums ausgewertet, lassen Akteure der Lehrkräftefortbildung zu Wort kommen und beziehen die Perspektive von Teilnehmer/innen mit ein.

Die von der GEW beauftragte und geförderte Studie leistet einen Grundlagenbeitrag zu einem bislang kaum in den Blick genommenen Bereich des Arbeitsfeldes „Bildung und Schule“. Vor allem aber geben die Ergebnisse dieser Studie wertvolle Hinweise für die Reorganisation des Qualitätswesens im schulischen Bereich, bei der die Bedeutung der künftigen Gestaltung der Fortbildung kaum überschätzt werden kann.



Doro Moritz,
Landesvorsitzende der GEW Baden-Württemberg

Kurzzusammenfassung: Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg

Die Vorstellung der Ergebnisse der Studie *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg* fällt in eine Zeit des Umbruchs: Während mit Beginn des Jahres 2019 die Lehrerfortbildungsstruktur in Baden-Württemberg weitgreifenden Strukturreformen unterworfen ist, beziehen sich die hier in einer Kurzzusammenfassung präsentierten Befunde auf das Fortbildungssystem, wie es sich in der jüngsten Vergangenheit im Ist-Zustand darstellt. Die Änderung dieser gewachsenen institutionellen Strukturen wird mit Blick auf die Implementierung der neuen Strukturen noch einige Zeit in Anspruch nehmen. Folglich liegen die Ergebnisse zu einer Zeit vor, zu der aus der genauen Kenntnis des bislang gegebenen Fortbildungssystems und der Sichtweisen seiner Akteure Hinweise auf relevante Aspekte des gegenwärtigen Reformprozesses resultieren können.

Im Zentrum der Studie stehen empirische Analysen zu drei zentralen Aspekten der Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg, die einen multiperspektivischen Zugang zu diesem Forschungsgegenstand gewähren: (1) Wie ist das Fortbildungsangebot aus Sicht der verantwortlichen Akteure aufgestellt? (2) Welches Fortbildungsangebot wird tatsächlich vorgehalten? (3) Wie schätzen Lehrpersonen das erlebte Angebot ein? Auf Grundlage dieser zentralen Erkenntnisdimensionen (Verantwortliche der Angebotsseite, Angebotsstruktur, Abnehmerseite der Angebote) umfasst die Studie drei Teilprojekte. Im ersten Teilprojekt wurden zehn halbstandardisierte Interviews mit Verantwortlichen der verschiedenen Institutionen im Fortbildungssystem geführt, die im Ergebnis auf Potenziale und Schwierigkeiten hinweisen, die sich mit der Angebotsstruktur verbinden. Im zweiten Teilprojekt wurde auf Grundlage des vollständigen Fortbildungsangebots, das im Zuständigkeitsbereich des Kultusministeriums liegt, eine kriteriengeleitete Analyse der Angebotsstruktur im Zeitraum eines kompletten Jahres über 10588 Fortbildungen durchgeführt, um beispielsweise Erkenntnisse

über den Veranstaltungszeitpunkt, zur Dauer, regionalen Verteilung oder zu den Themen bzw. Inhalten zu gewinnen. Im dritten Teilprojekt wurden 865 Fortbildungsteilnehmende aus 66 Fortbildungen, die über einen Zeitraum von zwei Monaten aus allen stattfindenden Fortbildungen ausgewählt wurden, unter anderem mit Blick auf ihre Teilnahmemotivation sowie auf den wahrgenommenen Nutzen der Fortbildungen für den Beruf befragt.

Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse der Studie skizziert und thematisch gegliedert dargestellt. Dazu werden die Ergebnisse aus den drei Teilprojekten so aufeinander bezogen, dass sich ein mehrperspektivischer Blick auf die bisherige Situation der Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg ergibt. Damit fokussiert die Kurzzusammenfassung auf diejenigen Aspekte, die besonders diskussions-, kritik- und damit auch reformwürdig erscheinen. Die genannten Aspekte schließen unmittelbar an die Forschungsergebnisse an und können daher in den gegenwärtigen Prozess der Neustrukturierung des Lehrerfortbildungssystems in Baden-Württemberg mit aufgenommen werden. Dabei soll für diese Problemlagen forschungsbasiert sensibilisiert werden. Es ist explizit nicht die Absicht dieses Forschungsberichtes, konkrete (bildungs-) politische Entscheidungen zu empfehlen. Die Kurzzusammenfassung kann vielmehr allen beteiligten Akteuren für die von ihnen jeweils zu verantwortenden Entscheidungen *eine* Grundlage neben anderen Gründen sein, die bei einer (politischen) Entscheidungsfindung stets abgewogen werden müssen. So soll ein Beitrag zu einer sachlichen, ausgewogenen und fundierten Diskussion über Stand und Zukunft der Lehrerfortbildung geleistet werden.

Folgende zentrale Ergebnisse können in der gebotenen Kürze angeführt werden:

(1) Fortbildungsstruktur

Die bisherige *Fortbildungsstruktur ist komplex und schwer überschaubar* und die beteiligten Akteure kommunizieren auf diffusen Wegen. Mit Blick auf die Abstimmung bei der Angebotsplanung besteht Handlungsbedarf. Zugleich ist strukturell zu klären, inwieweit die zersiedelte Fortbildungslandschaft auch die Kommunikationswege erschwert. Wie kann eine Strukturreform Synergien bündeln bei gleichzeitiger Wahrung der Potenziale der bislang komplexen Fortbildungsstruktur, die sowohl zentrale Anliegen der Lehrerfortbildung ausbringen konnte, als auch für die Berücksichtigung von Bedarfen vor Ort eine hohe Sensitivität zeigte?

(2) Finanzierung

Die bisherige Praxis der *Vergabe von Finanzen* wird von Verantwortlichen teils als unklar und fragwürdig angesehen, etwa mit Blick auf die schulartspezifischen Differenzen der Mittelzuweisung. Eine begrenzte Freiheit bei der Mittelverwendung wird auch als Begrenzung inhaltlicher Autonomie wahrgenommen. Insbesondere Fortbildungen an der Landesakademie sind vergleichsweise teuer, da dort Übernachtung und Verpflegung ermöglicht werden. Eine angenommene Verbindung von finanziellen Mitteln und Qualität wirft auch die Frage nach den bereitgestellten Ressourcen auf. Die bislang vielfältigen Organisationsstrukturen auf mehreren institutionellen Ebenen dürften zusätzlichen Kostenaufwand erzeugen. Es stellt sich auch die Frage nach den Anfahrtswegen zu Fortbildungen sowie den damit verbundenen Reisekosten.

(3) Fortbildungsbedarf

Der *Bedarf an Fortbildungen* wird an den Institutionen unterschiedlich erhoben. Die Bedarfserhebung hat insgesamt einen sehr informellen Charakter. Das Verhältnis der zentral festgestellten Bedarfe durch die Bildungsadministration auf der einen Seite und der Bedarf der einzelnen Lehrpersonen oder Schulen vor Ort auf der anderen Seite ist ungeklärt. Die Vermittlung zwischen den divergierenden Interessen auf dem Weg zu einer für alle Beteiligten tragfähigen Bedarfsplanung erscheint schwierig und zugleich wichtig zu sein.

(4) Regionale Verteilung des Angebots

Es zeigt sich eine erhebliche *regionale Dysbalance des Fortbildungsangebots*, auch unter Kontrolle der Zahl der beschäftigten Lehrpersonen. Die für Lehrerinnen und Lehrer verfügbaren Fortbildungsangebote variieren regional erheblich. Diese Ungleichverteilung berücksichtigt noch nicht die erforderliche Passung der Angebote zum Bedarf bestimmter Schularten und Fächer. Wenn zudem rund ein Drittel der geplanten Fortbildungsangebote aus verschiedensten Gründen abgesagt werden, so könnte dies Versorgungsengpässe in bestimmten Regionen noch verstärken. Ein gutes Drittel der Teilnehmenden nimmt für regionale Fortbildungsangebote eine Anreise von mehr als 50km Wegstrecke auf sich.

(5) Schulart, Thema, Fach und Zielgruppe

Das *Fortbildungsangebot zeigt Unschärfen*. Einen konkreten *Schulartbezug* für genau eine Schulart weist nur gut ein Drittel der Fortbildungen auf. Damit stellt sich die Frage, wie in den Fortbildungen gezielt auf schulartspezifische Herausforderungen eingegangen werden kann. Bezogen auf die *Themen* der Fortbildungen lässt sich konstatieren, dass nur gut die Hälfte der Angebote einen konkreten *Fachbezug* aufweist. Mit Blick auf die *Zielgruppen* zeigt sich, dass sich knapp drei Viertel der Angebote an Lehrpersonen ohne besondere Aufgaben richten. Auf dem Bereich der Didaktik bzw. Methodik liegt gemäß dem Unterrichten als Kernaufgabe von Lehrpersonen ein besonderer Schwerpunkt. Inwieweit die Fortbildungen für Lehrpersonen mit besonderen Aufgaben die konkreten Bedarfe decken, kann auf Basis der Daten nicht geklärt werden.

(6) Zeitpunkt der Fortbildungen

Der *Zeitpunkt der Fortbildungen* liegt fast ausschließlich in der Unterrichtszeit. Gut ein Drittel der befragten und vermutlich positiv selektierten Teilnehmenden hätte die Fortbildung aber auch besucht, wenn sie in der unterrichtsfreien Zeit („Ferien“) stattgefunden hätte. Zeitliche Engpässe gelten als stärkster Hinderungsgrund an einer Teilnahme. Folglich kann kontrovers über eine potenzielle Flexibilisierung der Veran-

staltungszeitpunkte, die hierfür ggf. zu ändern den Rahmenbedingungen (z. B. Arbeitszeitmodell) sowie deren positive wie negative Folgen diskutiert werden. Wird am Pflichtstundenmodell festgehalten, so müsste eine stärkere Verlagerung von Fortbildungen in die unterrichtsfreie Zeit folgerichtig mit einer Deputatsreduktion einhergehen.

(7) Dauer der Fortbildungen

Gut zwei Drittel aller *Fortbildungen haben eine kurze Dauer* von in der Regel maximal einem Tag. Solche kurzfristigen Fortbildungen gelten dem Forschungsstand zufolge als wenig nachhaltig. Auch die Verantwortlichen sind sich der Relevanz längerfristiger Fortbildungen bewusst. Es gibt aktuell nur wenige mittel- und langfristige sowie kumulativ aufgebaute Fortbildungsangebote und -reihen. Dies scheint auch auf die Rahmenbedingungen zurückgeführt werden zu können. Auch Angeboten, an denen größere Teile eines Kollegiums teilnehmen können, wird sowohl in der Forschung als auch von den interviewten Verantwortlichen Bedeutung für die *Nachhaltigkeit* der Fortbildungen beigemessen. Die Umsetzung längerfristiger Fortbildungen erfordert die Bereitstellung der relevanten personellen, finanziellen und räumlichen Ressourcen und zugleich müssen Fragen der Unterrichtsversorgung bedacht werden. Die Teilnehmenden scheinen persönlich von der besuchten Fortbildung zu profitieren: Neun von zehn Personen messen der Teilnahme eine Relevanz für das berufliche Handeln zu. Eine *Multiplikation* der Inhalte der Fortbildungen wird von den Teilnehmenden primär über rein informelle Kanäle (z. B. kollegiale Gespräche) beabsichtigt, weniger in anderen Formaten (z. B. Gesamtlehrerkonferenz oder schulinterne Fortbildung). Über Rahmenbedingungen, die die Nachhaltigkeit der Fortbildungen erhöhen und eine Multiplikation erleichtern, kann nachgedacht werden.

(8) Motivation der Teilnehmenden

Die *Motivation, an einer Fortbildung teilzunehmen*, geht zuvorderst von persönlichen Interessen aus, etwa vom Wunsch, sich mit neuen Themen zu beschäftigen sowie vom Wunsch nach konkreten beruflichen Verbesserungen, beispielsweise bezüglich des eigenen Unterrichts.

Solche Vorerwartungen werden durch die Fortbildungsteilnahme bestätigt. Ein möglicher beruflicher Aufstieg ist ein nachgeordneter Teilnahmegrund. Teilnehmende erwarten zwar, in Fortbildungen auch etwas über Lehr- und Lernmethoden sowie die Vermittlung von schwierigem Stoff zu lernen, doch diese Erwartungen werden eher nicht erfüllt. Hingegen sind soziale Kontakte zu anderen Lehrpersonen insbesondere im Rückblick auf die erlebte Fortbildung von großer Bedeutung. Erwartungen von außen, etwa durch die Schulleitung, sind für die Fortbildungsteilnahme eher sekundär.

(9) Zufriedenheit der Teilnehmenden

Die Fortbildungsteilnehmenden weisen eine gewisse *Zufriedenheit* mit den besuchten Fortbildungsveranstaltungen auf. Die Mehrheit der Fortbildungsteilnehmenden bestätigt, die besuchte Fortbildung habe Spaß gemacht, sie sei unterhaltsam gewesen oder sie könne als interessant beschrieben werden. Weniger als ein Zehntel der Befragten gibt an, die Fortbildung sei langweilig gewesen. Fortbildungserfahrungen sind also überwiegend durch Zufriedenheit geprägt. Dies bestätigt sich auch darin, dass mehr als vier Fünftel der Befragten artikulieren, es sei auf ihre Wünsche eingegangen worden.

(10) Fortbildende

Es fehlen Standards für die *Gewinnung, Auswahl und Qualifikation der Fortbildenden*. Stellen werden nur teilweise ausgeschrieben. Eine formal hohe (akademische) Qualifikation der Fortbildenden wird von Verantwortlichen nicht als Maßstab angesehen. Erfahrung und persönliche Eignung gelten als bedeutsam. Welche Form der Basisqualifikation für Fortbildende angestrebt wird und wie diese finanziert werden kann, ist daher zu klären. Neben einer Erstqualifikation stellt sich auch die Frage nach einer kontinuierlichen Weiterqualifizierung der Fortbildenden für die sich immer neu konfigurierenden Anforderungen. Diese wird von Verantwortlichen als bedeutsam erachtet. Bezogen auf das Personal werden auch strukturelle Herausforderungen diskutiert, etwa die geringe personelle Kontinuität oder die Schwierigkeit der Planung mit überwiegend als Lehrpersonen tätigen Fortbildenden. Insbesondere für die Fortbildenden im

Bereich der Grund-, Haupt-, Werkreal-, Real- und Gemeinschaftsschulen sowie der Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren fehlen bislang signifikante finanzielle Anreize.

(11) Qualitätssicherung

Es existiert bislang *keine systematische Qualitätssicherung*. Die Praxis der Qualitätssicherung ist vielfältig und reicht vom Einsatz systematischer schriftlicher Evaluationen bis hin zu einer rein informellen Rückmeldekultur. Welche dieser Verfahren für eine Evaluation am besten geeignet sind, wird von den Verantwortlichen kontrovers diskutiert. Insbesondere genügt die Qualitätssicherung nicht der von Verantwortlichen artikulierten Idee, sie müsse den Ertrag von Fortbildungen in Prozesse der Schulentwicklung mit einbinden, konkrete Maßnahmen festschreiben und ihre Umsetzung begleiten. Ein Vergleich von Evaluationsergebnissen im zeitlichen Verlauf oder über Institutionen hinweg (Monitoring) ist bislang nicht gegeben.

(12) Eigenlogiken der Institutionen und Akteure

Die an der Lehrerfortbildung beteiligten Institutionen und Akteure weisen je *spezifische Eigenlogiken* auf. Jede Institution beansprucht für sich, eine besondere Expertise im Bereich der Fortbildung zu besitzen. Was die eine Institution als Stärke auslegt (z. B. zentral geplante und veranstaltete Fortbildungen), wird von einer anderen Institution als Schwäche angesehen (z. B. fehlende Orientierung an Bedarfen vor Ort). Zugleich wird die Abhängigkeit von zentral vergebenen finanziellen Ressourcen deutlich. Die Zersiedelung der bisherigen Fortbildungslandschaft

(multiple Institutionen, Akteure, Kommunikationswege, Finanzierungsmodalitäten, Qualitätsvorstellungen, Wege der Personalakquise und Personalqualifikation usw.) erweist sich als eine Herausforderung für die künftige Gestaltung des Lehrerfortbildungssystems (Schnittstellenproblematik). Es gilt zu prüfen, wie die Stärken der einzelnen Elemente des bisherigen Systems erhalten und die Schwächen weitestgehend eliminiert werden können.

Die Lehrerfortbildung als dritte Phase der Lehrerbildung stellt sich bislang als ein weitgehend *in sich geschlossenes System* dar. Ihr Verhältnis zum Vorbereitungsdienst an Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung (zweite Phase) und insbesondere zum Hochschulstudium (erste Phase) ist ungeklärt. Wird Lehrerbildung auch als eine kontinuierliche berufsbiografische Aufgabe des Herstellens und Erhaltens von Professionalität im Lehrerberuf angesehen, so ist dieses Strukturproblem bei einer Neustrukturierung des Lehrerfortbildungssystems mit zu bedenken. Wenig plausibel erscheint eine Nivellierung der jeweiligen institutionellen Stärken und Schwächen, aber es gilt, die Leistungen der jeweils anderen Phasen der Lehrerbildung anzuerkennen und auf sie zu rekurrieren. Im Zusammendenken und in Abstimmung der drei Phasen, beispielsweise durch eine intensivierte Verständigung über die jeweiligen Curricula, könnte auch die Nachhaltigkeit der Lehrerfortbildungen gestärkt werden. Mit Fortbildungen könnte sich dann die besondere Chance verbinden, relevante berufsspezifische Entwicklungsaufgaben zu identifizieren, das erforderliche Wissen und Können zu deren Bewältigung zu erwerben und das eigene berufliche Handeln fortwährend zu reflektieren.

1 Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern: Einleitung

Fortbildungen haben in der berufslebenslangen Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern eine wichtige Funktion (Drahmann & Huber, 2017b; Pasternack et al., 2017; Grothus et al., 2018). Die Studie „Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg“ greift diesen Forschungsgegenstand auf und thematisiert ihn mit Fokus auf Baden-Württemberg mittels unterschiedlicher Zugänge. In der Einleitung wird die Relevanz einer solchen Untersuchung markiert (Kap. 1.1), dann wird die Projektanlage skizziert (Kap. 1.2), der Aufbau und die Struktur des Projektberichts werden dargelegt (Kap. 1.3) und abschließend wird den Beteiligten für ihre Unterstützung gedankt (Kap. 1.4).

1.1 Relevanz der Studie

Lehrerinnen und Lehrer nehmen eine zentrale gesellschaftliche Aufgabe wahr. Sie sind verantwortlich für die Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen mit Blick auf die Qualifikationsfunktion von Schule, aber auch bezogen auf die vielfältigen Sozialisations- und Enkulturationsprozesse in Schule und Unterricht sowie hinsichtlich eines verantwortlichen Umgangs mit der Selektions- und Allokationsfunktion, die der Schule zuteil wird. Die Qualität von Schule wird maßgeblich auch von ‚guten‘ Lehrerinnen und Lehrern abhängen, die kontinuierlich aufgefordert sind, ihre komplexen Aufgaben bestmöglich auszuführen. Die Schulqualität insgesamt und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ist daher stets an die Qualität der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern gebunden. Aus diesem Grund rückt die Lehrerbildung und deren Qualität vermehrt in den Fokus der öffentlichen, bildungspolitischen und wissenschaftlichen Aufmerksamkeit (z. B. UNESCO et al., 2015). Dabei machen die Erstqualifikation an Hochschulen (Universitäten und Pädagogische Hochschulen) sowie das Referendariat bzw. der Vorbereitungsdienst an Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung sowie an Pädagogischen Fachseminaren berufsbiografisch gesehen nur

einen geringen Zeitraum aus. Der überwiegende Teil in der Biografie einer Lehrerin bzw. eines Lehrers entfällt auf die Berufstätigkeit in Schule und Unterricht. Daher rückt die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern in dieser Studie ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Während zur Berufsausübung erforderliches grundlegendes Professionswissen, einschlägige professionelle Handlungskompetenzen sowie Reflexionsfähigkeit an den Hochschulen (erste Phase der Lehrerbildung) angebahnt werden und im Referendariat bzw. im Vorbereitungsdienst (zweite Phase) eine berufspraktische Kontextualisierung erfahren, wird von der Kultusministerkonferenz auch die Bedeutung der Fortbildung (dritte Phase) betont, deren zentrale Aufgabe die lebenslange Entwicklung der beruflichen Rolle darstellt (KMK, 2000).

Allerdings zeigt sich mit Blick auf die aktuelle Befundlage in der Forschung zum Lehrerberuf insgesamt und zur Lehrerbildung im Besonderen, dass kaum (empirisch gesicherte) Erkenntnisse zur Fortbildung von Lehrpersonen vorliegen. Neben dem später berichteten Forschungsstand zu Gründen der (Nicht-)Teilnahme an Fortbildungen und zu Bedingungen deren Wirksamkeit (Kap. 2.2) ist wenig darüber bekannt, wie sich solche Befunde in konkreten Fortbildungsstrukturen kontextualisieren. Für die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg ist beispielsweise weder bekannt, wie die Sicht der für die Fortbildungen verantwortlichen Akteure auf die Angebotsstruktur ist (Kap. 3), welches Angebot genau vorgehalten wird (Kap. 4), noch wie sich die fortbildungsteilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer zu dem konkret von ihnen besuchten Angebot verhalten (Kap. 5). Durch Aufnahme dieser drei zentralen Dimensionen von Fortbildung – Perspektive der Verantwortlichen, Angebotsstruktur und Perspektive der Abnehmerseite – wird für Baden-Württemberg erstmalig ein mehrdimensionaler und zugleich komplexer empirischer Einblick in die bisherige Landschaft der Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer gegeben. Es

sind daher die Fragen leitend, wie sich die Angebotsstrukturen der Fort- und Weiterbildungen für Lehrpersonen in Baden-Württemberg gestalten und welche Potenziale und Schwierigkeiten durch zentrale Entscheidungstragende und durch an den Angeboten teilnehmende Lehrpersonen artikuliert werden. Wenngleich aktuelle Strukturreformen in Baden-Württemberg auch umfassend das Lehrerfortbildungssystem betreffen (u. a. die Neuausrichtung der Aus- und Fortbildungs- sowie Unterstützungssysteme durch z. B. die Einrichtung des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung), bietet die vorliegende Studie dennoch vielfältige Anlässe für Interessierte in Bildungspolitik und -administration, Gewerkschaften und Verbänden, an Lehrerbildungseinrichtungen und Schulen sowie in der Öffentlichkeit, sich auf einer soliden Informationsgrundlage vertieft mit dem Themengebiet auseinanderzusetzen. Mit der Studie verbindet sich die Hoffnung auf eine informierte und sachliche Auseinandersetzung mit wichtigen Fragen hinsichtlich der Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern, die auch in Zukunft und unter Berücksichtigung der Strukturreformen von Bedeutung erscheinen.

1.2 Projektanlage

Die drei zentralen Erkenntnisdimensionen der Studie (Perspektive der Verantwortlichen, Angebotsstruktur und Perspektive der Teilnehmenden) werden mit Blick auf drei Teilprojekte dargestellt. Dieses Vorgehen ermöglicht eine mehrperspektivische empirische Zugangsweise zur Fortbildungslandschaft von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg.

In *Teilprojekt 1* (Kap. 3) werden Potenziale und Schwierigkeiten aus Sicht der unterschiedlichen Akteure bzw. Institutionen identifiziert, die für die Fortbildungen jeweils verantwortlich sind oder dort agieren. Es wird eine systematisierende Bündelung der Einschätzung zentraler Entscheidungstragender (Angebotsseite) für die dritte Phase der Lehrerbildung vorgenommen. Grundlage hierfür sind halbstandardisierte Interviews mit den jeweils hauptverantwortlichen Personen der beteiligten Institutionen.

Mit *Teilprojekt 2* (Kap. 4) wird eine kriteriengeleitete und differenzierte Analyse des bestehenden Angebots an Fortbildungen vorgelegt. Das

Angebot wird dabei inhaltsanalytisch nach Veranstaltungszeitpunkt, Dauer, regionaler Verteilung, Themen bzw. Inhalten, Schulartbezug, Fachbezug sowie nach Zielgruppe ausgewertet. Grundlage für die Auswertungen ist ein für ein komplettes Jahr an Fortbildungen unter dem Dach des Kultusministeriums vollständiger Datensatz, dem die entsprechenden Informationen zu entnehmen sind.

Das *Teilprojekt 3* (Kap. 5) schließlich bezieht auch die Abnehmerseite des Fortbildungsangebots mit ein. Dazu werden Lehrerinnen und Lehrer am Ende von Fortbildungsbesuchen in einer standardisierten schriftlichen Befragung um ihre Einschätzung gebeten. Inhaltliche Schwerpunkte der Befragung sind der wahrgenommene Nutzen der jeweiligen Fortbildung mit Blick auf ihre Berufsausübung, die jeweilige Funktion des besuchten Angebots sowie die Motive der Teilnahme.

1.3 Aufbau und Struktur des Projektberichts

Der Bericht gliedert sich neben dieser Einleitung in sechs weitere Kapitel. In Kapitel 2 wird der *Stand der Forschung* zu Fortbildungen im Lehrerberuf skizziert. Dabei liegt der Fokus auf den theoretischen Grundlagen, auf aktuellen Befunden bezüglich gelingender Fortbildungen sowie auf den Rahmenbedingungen der dritten Phase der Lehrerbildung. Es schließen sich die Ergebnisdarstellungen der drei Teilprojekte an, die sich in drei einzelne Kapitel untergliedern (Kap. 1.2). Die Struktur der drei empirischen Kapitel ist analog aufgebaut, jeweils beginnend mit der Beschreibung der Anlage der Studie und der Datengrundlage (Stichprobe) sowie der angewandten Methode, gefolgt von der Ergebnisdarstellung sowie deren Zusammenfassung und Diskussion. Zu Beginn werden in Kapitel 3 die *Perspektiven der Verantwortlichen* berichtet, also die Einschätzungen der zentralen Entscheidungstragenden hinsichtlich der Potenziale und Schwierigkeiten des Fortbildungsangebots. In Kapitel 4 wird das *Angebot an Fortbildungen* skizziert. Daran schließt sich Kapitel 5 mit den *Einschätzungen der Fortbildungsteilnehmenden* (Lehrerinnen und Lehrer) an. Im abschließenden Kapitel 6 werden in der *Zusammenfassung und Diskussion* die Ergebnisse aus den drei Teilprojekten teilprojektübergreifend zusammenge-

fasst und diskutiert. Darüber hinaus werden sowohl die Limitationen der Studie als auch Implikationen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Forschung und Praxis aufgezeigt.

1.4 Danksagung

Die vorliegende Studie unter der Verantwortung der Arbeitsgruppe Professionsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik der Eberhard Karls Universität Tübingen (Prof. Dr. Colin Cramer, Dr. Martin Drahm und Karen Johannmeyer) ist durch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW; Landesverband Baden-Württemberg) initiiert und durch die Max-Traeger-Stiftung, den GEW-Landesverband, die GEW-Bezirke, die GEW-Kreise sowie durch die Löchner-Stiftung und durch den Verein der badischen Lehrerinnen und Lehrer finanziell mit gefördert worden. Allen Organisationen gilt daher unser besonderer Dank, insbesondere Doro Moritz als Landesvorsitzende für ihre umfassende Unterstützung des Gesamtvorhabens sowie Dr. Ute Kratzmeier und Michael Hirn von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-

Württemberg für die gute Zusammenarbeit. Zugleich danken wir dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, insbesondere Herrn Ministerialrat Jürgen Striby, für die Unterstützung bei der Gewinnung der Datengrundlage. Darüber hinaus danken wir den Interviewpartnerinnen und -partnern der an der Fort- und Weiterbildung beteiligten Institutionen sowie den befragten Lehrerinnen und Lehrern in ausgewählten Fort- und Weiterbildungen für ihr Engagement und ihren wichtigen Beitrag zur Realisierung der Studie. Die Analyse des Datensatzes zu den Fortbildungen (ca. 10 000 Angebote) sowie die Transkription der Interviews und Durchführung der schriftlichen Befragung der Lehrpersonen wäre nicht ohne die Unterstützung von Annika Bieler, Annika Böhm, Paul Bolz, Sophia Dannecker, Florian Dobmeier, Kerstin Gaiser, Desirée Held, Theresa Hoffmann, Johannes Kempf und Constanze Kündiger möglich gewesen. Dr. Matthias Sand vom Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (GESIS) danken wir für die Ziehung der Stichprobe für Teilprojekt 3 (Befragung der Abnehmerseite). Besonderer Dank gilt auch Jun.-Prof. Dr. Samuel Merk und Lina Feder für die kollegiale Beratung.

2 Stand der Forschung zu Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern sowie deren Rahmenbedingungen

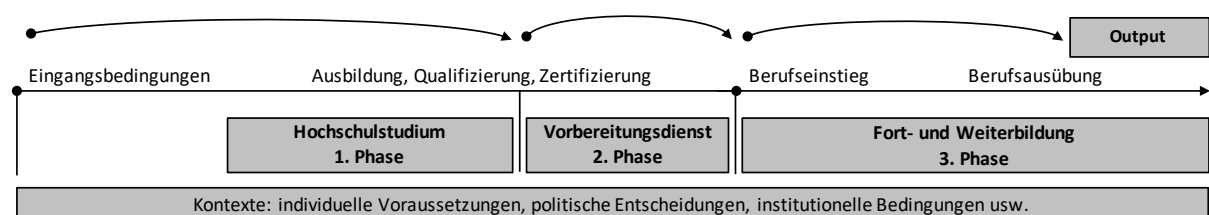
In diesem Kapitel wird der Stand der Forschung zu Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern berichtet. Damit werden die Grundlagen für die später in den Kapiteln 3, 4 und 5 durchgeführten eigenen empirischen Analysen geschaffen, die eine Einordnung der Befunde für Baden-Württemberg in einen größeren Zusammenhang erlauben. Zunächst werden theoretische Grundlagen anhand zweier Rahmenmodelle eingeführt, die eine Verortung der weiteren Ausführungen erlauben (Kap. 2.1; Kap. 2.2). Dann wird der Stand der empirischen Forschung zu Gelingensbedingungen erfolgreicher Lehrerfortbildung berichtet, die eine Folie für die Interpretation der hier gewonnenen Ergebnisse darstellen (Kap. 2.3). Ein Schwerpunkt liegt dabei auf den Befunden zu Gründen und Hindernissen der Teilnahme an Fortbildungen und zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Fortbildungen. Abschließend werden die Rahmenbedingungen für die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg vorgestellt (Kap. 2.4): die Struktur des Fortbildungssystems, rechtliche Aspekte sowie dessen Finanzierung.

2.1 Lehrerfortbildung im Kontext der Professionalisierung für den Lehrerberuf

Die Bedeutung der Lehrerfort- und -weiterbildung im Gesamtgefüge der Lehrerbildung ist spätestens seit der Forschung zum sogenannten

„Praxisschock“ bekannt (Mitter, 1978; Müller-Fohrbrodt, Bernhard & Dann, 1978; Hinsch, 1979; Günther & Massing, 1980; Widlak, 1983). So gilt die Berufseinstiegsphase in der Berufsbiografie von Lehrerinnen und Lehrern als kritisch (Hericks, 2006; Keller-Schneider & Hericks, 2014). In diesem Zusammenhang erscheinen unter anderem die Begleitung der Berufseinstiegenden in dieser Eingangsphase und ergänzende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in den ersten Dienstjahren für einen gelungenen Einstieg von Bedeutung (Lamy, 2015). Wenn gleich die grundlegende Ausbildung, Qualifizierung und Zertifizierung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland im Rahmen eines Hochschulstudiums (erste Phase) und des Vorbereitungsdienstes (zweite Phase) erfolgt (Abb. 1), ist in der Forschung zum Lehrerberuf unbestritten, dass sich die gesamte Berufsbiografie von Lehrerinnen und Lehrern mit der Notwendigkeit fortwährenden Lernens im Beruf verbindet (Terhart et al., 1994; Herzog, 2014). Damit erstreckt sich die Wirkungskette und der Entwicklungsverlauf der Lehrerbildung im Gesamtgefüge auch auf das berufsbegleitende Lernen im Rahmen der Fort- und Weiterbildung (dritte Phase) und trägt dazu bei, den unterschiedlichen und sich stets wandelnden Herausforderungen durch einen kontinuierlichen Prozess der Professionalisierung zu begegnen (Messner & Reusser, 2000; Fabel-Lamla, 2018).

Abbildung 1: Wirkungskette der Lehrerbildung und berufsbiografische Entwicklung



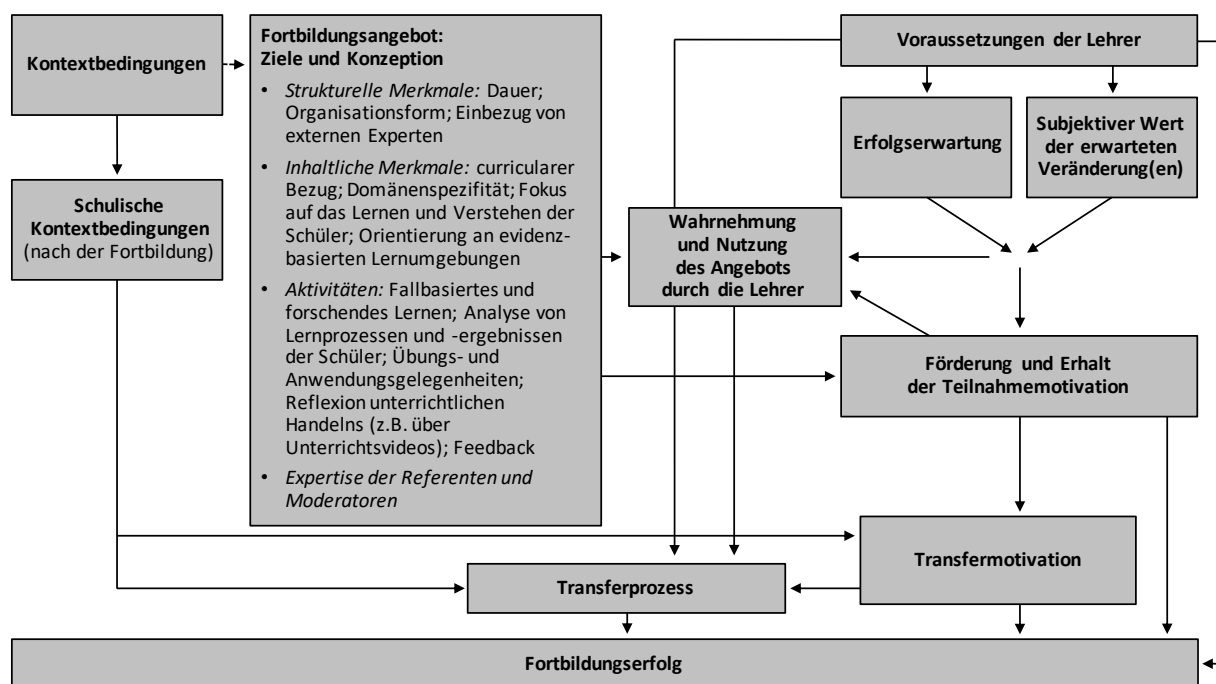
Quelle: vgl. Drahmman & Huber, 2017a.

Die Forschung zur Phase der Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern kann im Vergleich zu Studien im Umfeld zur ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung als marginalisiert gelten (im Überblick: Terhart, Bennewitz & Rothland, 2014), wenngleich weitestgehend Einigkeit darüber besteht, dass Fort- und Weiterbildungsangeboten ein zentraler Stellenwert im Rahmen der Professionalisierung zukommt, insbesondere auch mit Blick auf die Unterrichtsqualität (Gräsel et al., 2006; Lipowsky, 2014). Insgesamt ist zu konstatieren, dass die Fort- und Weiterbildungsangebote bislang kaum systematisch und verbindlich gestaltet sind und darüber hinaus – im Gegensatz zur ersten und zweiten Phase – keine allgemeingültigen Standards vorliegen (Daschner, 2009).

2.2 Theoretische Grundlagen der empirischen Forschung

Die komplexen potenziellen Bedingungen des Fortbildungserfolges von Lehrerinnen und Lehrern können mit Blick auf vielfältige Faktoren (z.B. Kontextbedingungen, Fortbildungsangebote oder individuelle Voraussetzungen der Teilnehmenden) anhand eines theoretischen Rahmenmodells nachvollzogen werden. Von Lipowsky (2010) wurde ein solches Rahmenmodell als erweitertes Angebots- und Nutzungsmodell zur Erklärung der Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen vorgelegt (Abb. 2).

Abbildung 2: Erweitertes Angebots- und Nutzungsmodell zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen



Quelle: vgl. Lipowsky, 2010, S. 51.

Dem Modell zufolge lässt sich ein Fortbildungsangebot durch strukturelle und inhaltliche Merkmale, durch die dort stattfindenden Aktivitäten und die Expertise der Fortbildenden mit Blick auf seine Ziele und Konzeption beschreiben. Kontexte entscheiden mit darüber, wie das so ausgebrachte Angebot von den Teilnehmenden wahrgenommen und genutzt wird. Die Lehrerinnen und Lehrer, die an diesem Angebot teilnehmen, tragen spezifische Erwartungen an

das Angebot heran, die für die Teilnahmemotivation von Relevanz sind. Dem Modell zufolge stellt sich Fortbildungserfolg über Transferprozesse ein, die auch von der Motivation der Lehrerinnen und Lehrer abhängen.

Die vorgelegte Studie kann nicht alle der in diesem Rahmenmodell theoretisch angenommenen Bedingungsfaktoren von Fortbildungserfolg

untersuchen. Vielmehr werden zentrale Elemente mit Blick auf die spezifische Situation in Baden-Württemberg (Kap. 2.4) fokussiert. In Kapitel 3 geraten mit der Perspektive der Verantwortlichen für die Lehrerfortbildung die Kontextbedingungen sowie die Ziele und die Konzeption der Fortbildungsangebote in den Blick. Die Teilstudie in Kapitel 4 befasst sich mit dem Fortbildungsangebot selbst und liefert ausführliche Informationen zu strukturellen und inhaltlichen Merkmalen der Fortbildungen. Mit der Teilstudie in Kapitel 5 werden die Wahrnehmung und Nutzung des Angebots durch die Lehrerinnen und Lehrer in Zusammenhang mit Erwartungen an den Teilnahmeerfolg und an Veränderungen sowie die Teilnahmemotivation thematisiert.

2.3 Befunde zu gelingenden Fortbildungen

Damit ein bestimmtes Fortbildungsangebot für Schule und Unterricht relevant werden kann – also potenziell überhaupt eine Wirkung erzielen kann – ist zunächst eine Teilnahme von Lehrerinnen und Lehrern an dieser Maßnahme erforderlich. Eine Teilnahme ist nicht zwangsläufig gegeben, insbesondere dann nicht, wenn Lehrerinnen und Lehrern nicht verpflichtet sind, an Fortbildungen teilzunehmen. Es wird deshalb in der Forschung der Frage nachgegangen, ob es Personengruppen gibt, die häufiger an Fortbildungen teilnehmen als andere, und welche Hindernisse der Teilnahme an Fortbildungen bestehen (Kap. 2.3.1). Findet eine Teilnahme statt, kann sodann gefragt werden, auf welchen Ebenen Fortbildungen eine Wirkung entfalten können und welche empirischen Ergebnisse auf Einflussfaktoren bezüglich einer nachhaltigen Fortbildung im Sinne eines Transfererfolgs verweisen (Kap. 2.3.2).

2.3.1 Gründe für die (Nicht-)Teilnahme an Fortbildungen

In einer Studie von Richter, Engelbert, Weirich & Pant (2013) wurde der Frage nachgegangen, ob sich Lehrpersonen hinsichtlich ihres Fortbildungsverhaltens systematisch unterscheiden und ob sich differenzielle Fortbildungsprofile identifizieren lassen. Auf Grundlage der Daten des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB-Länderstudie) wurden fünf

Gruppen identifiziert, in die sich Lehrpersonen einteilen ließen: Lehrpersonen, die Fortbildungen (1) zu allen genannten Themen (30,2%), (2) zu fachlichen Themen (29,3%), (3) zu pädagogischen Themen (12,1%), (4) zu Unterrichtsmethoden (10,7%) besuchen und solche, die (5) keine Fortbildungen (17,8%) besuchen (Richter et al., 2013, S. 200). Eine Unterscheidung des Teilnahmeverhaltens nach Schularten zeigt, dass Lehrpersonen aus Schulen mit mehreren Bildungsgängen häufiger an Fortbildungen zu allen Themen teilnahmen. Lehrkräfte der Hauptschule besuchten hingegen häufiger pädagogische Fortbildungen (ebd., S. 201). Auch zeigt sich ein Zusammenhang zwischen dem Fortbildungsverhalten und professionsbezogenen Merkmalen: Lehrpersonen, die Fortbildungen zu allen Themen besuchen, zeigen eine vergleichsweise hohe Selbstwirksamkeit und berichteten eine überdurchschnittlich starke Zusammenarbeit im Kollegium, während bei Lehrpersonen mit keiner Fortbildungsaktivität die Selbstwirksamkeit und die berichtete Kooperation unterdurchschnittlich ausgeprägt sind (ebd., S. 202).

Im Zusammenhang mit den Gründen für die Fortbildungsteilnahme ist das Konstrukt der ‚Fortbildungsmotivation‘ von besonderer Bedeutung. Bislang gibt es allerdings nur wenige Studien, die sich explizit mit der Fortbildungsmotivation befassen: Mit einem Fokus auf web-basierten Fortbildungen zeigen Kao, Wu und Tsai (2011) Zusammenhänge zwischen dem auf die Nutzung digitaler Medien bezogenen Selbstkonzept und der Motivation, an web-basierten Fortbildungen teilzunehmen. Auf Basis der ‚Educational Participation Scale (EPS)‘ von Boshier (1991) entwickelten sie ein Instrument, das die Motivation zur Teilnahme an web-basierten Fortbildungen mit den sechs Faktoren ‚persönliche Interessen‘, ‚beruflicher Aufstieg‘, ‚externe Erwartungen‘, ‚berufliche Verbesserung‘, ‚soziale Kontakte‘ und ‚sozialer Anreiz‘ erfasst (Kao et al., 2011, S. 408). Auf Basis der ‚Selbstbestimmungstheorie der Motivation‘ stellen Gorozidis und Papaioannou (2014) heraus, dass autonome oder selbstbestimmte Motivation (z.B. intrinsische Motivation) einen prädiktiven Effekt auf die Intention von Lehrpersonen hat, an einem relevanten Training teilzunehmen und Innovationen zukünftig implementieren zu wollen. Kontrollierte Motivation (z.B. extrinsische Motivation) hat keinen vergleichbaren Effekt.

Aus Sicht der Autoren sollte die Bildungspolitik daher Strategien verfolgen, autonome Motivation zu fördern, um Innovationen erfolgreich implementieren zu können. Ebenfalls auf Basis der Selbstbestimmungstheorie wurde von Rzejak et al. (2014) ein Instrument zur Erfassung der Fortbildungsmotivation getestet. Die vier Faktoren ‚soziale Interaktion‘, ‚externe Erwartungsanpassung‘, ‚Karriereorientierung‘ und ‚Entwicklungsorientierung‘ wurden extrahiert. Insbesondere zur Frage, wie die Motivation, an einer Fortbildung teilzunehmen, mit dem tatsächlichen Erleben der Fortbildung zusammenhängt, gibt es bisher keine empirischen Befunde.

Die Gruppe der Nicht-Teilnehmenden an Fortbildungen, die etwa 20% der Lehrpersonen in Deutschland umfasst (Hoffmann & Richter, 2016), wurde in einer Studie von Richter et al. (2018) genauer untersucht. Es wird der Frage nachgegangen, was Lehrpersonen daran hindert, an Fortbildungen teilzunehmen. Auf Grundlage der Daten der Lehrkräftebefragung des IQB-Ländervergleichs, an der mehr als 2400 Lehrkräfte teilnahmen, wurden über eine Faktorenanalyse fünf Faktoren identifiziert, die als Teilnahmebarrieren gelten können. Als stärkste Teilnahmebarrieren werden die Faktoren ‚Arbeit‘ (z. B. die verfügbaren Angebote lassen sich nicht mit den Arbeitszeiten vereinbaren) und ‚Qualitätsmangel‘ identifiziert. Der Faktor ‚Disengagement‘ (z. B. von Vorträgen und Lehrveranstaltungen ‚genug‘ haben) wird seltener berichtet, am seltensten werden die Faktoren ‚Kosten‘ (z. B. zu hohe Teilnahmegebühr) und ‚Familie‘ (z. B. Fortbildungsteilnahme schränkt Zeit mit der Familie ein) genannt.

Auch international-vergleichende Studien, wie der von der ‚Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)‘ durchgeführte ‚Teaching and Learning International Survey (TALIS)‘ zeigen auf, dass auch international die größten Barrieren bezüglich einer Teilnahme an Fortbildungen in Konflikten von Lehrpersonen mit der Arbeitszeit und dem Fehlen von finanziellen Anreizen (u. a. Erstattung der Teilnahmegebühren), aber auch nicht monetären Anreizen (u. a. Freistellung vom Unterricht) bestehen (OECD, 2014). Im Anschluss an die Identifikation der Teilnahmehindernisse kann die Frage aufgeworfen werden, ob „Lehrpersonen, die häufiger an Fortbildungen teilnehmen,

auch die besseren Lehrer sind, besseren Unterricht halten und ihre Schüler besser fördern als Lehrpersonen, die seltener Fortbildungen besuchen?“ (Lipowsky & Rzejak, 2012, S. 235). Nachfolgend werden daher die Bedingungen für eine wirksame Lehrerfortbildung skizziert.

2.3.2 Wirkung von Fortbildungen

Lipowsky und Rzejak (2012) unterscheiden vier Ebenen, auf denen Lehrerfortbildungsmaßnahmen Wirkung entfalten können: (1) Reaktionen der teilnehmenden Lehrkräfte; (2) Lernen der Lehrerinnen und Lehrer; (3) Veränderungen im unterrichtlichen Handeln der Lehrpersonen; (4) Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Auf Ebene 1 stelle sich die Frage, ob aufgrund einer positiven Evaluation der Fortbildung oder der Zufriedenheit der Lehrpersonen bereits auf nachhaltige Veränderungen auf den anderen drei Ebenen geschlossen werden könne (ebd., S. 237). Zu Ebene 2 gebe es zwar zahlreiche Studien, die das Lernen von Lehrpersonen durch Fortbildungen thematisierten und Effekte auf kognitive Lehrermerkmale untersuchten, es bestehe aber zur Beeinflussung affektiv-motivationaler Variablen von Lehrpersonen „ein größeres Forschungsdefizit“ (ebd., S. 236). Auf Ebene 3 weisen die Autoren auf die methodischen Herausforderungen bei der Erfassung eines veränderten Unterrichtshandelns hin. Zur Entwicklung der Schülerinnen und Schüler (Ebene 4) gebe es Studien, die eine positive Wirkung einer Fortbildungsteilnahme auf Lernleistungen bestätigten (ebd., S. 239).

Mit der Frage, was eine bis auf die Ebene der Schülerinnen und Schüler wirksame oder effektive Fortbildungsmaßnahme auszeichnet, haben sich in den vergangenen Jahren mehrere Autorinnen und Autoren auseinandergesetzt (z. B. Garet et al., 2001; Timperley et al., 2007; Yoon et al., 2007; Desimone, 2009). Dabei wurden verschiedene Faktoren herausgearbeitet, die mit effektiven Lehrerfortbildungen in Verbindung gebracht werden. Exemplarisch zeigt etwa die Review von Darling-Hammond et al. (2017) über 35 Studien verschiedene Zusammenhänge zwischen der Fortbildungsteilnahme von Lehrpersonen, deren Unterrichtshandeln und Merkmalen von Schülerinnen und Schüler. Die Synthese der Ergebnisse der einzelnen Stu-

dien ergab sieben Merkmale effektiver Fortbildungsveranstaltungen (Darling-Hammond et al., 2017, S. v-vi): (1) Fokus auf fachliche Inhalte; (2) Anteile aktiven Lernens; (3) Unterstützung von Zusammenarbeit; (4) Nutzung von Modellen effektiven Unterrichtens; (5) Angebot von Coaching und Expertenunterstützung; (6) Feedback und Reflexion sowie (7) eine längere Dauer.

Das Land Baden-Württemberg hat in den Jahren 2010 bis 2014 die Studie ‚Evaluation der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildungen im Land Baden-Württemberg (EvalNa LfBW)‘ an der PH Freiburg in Auftrag gegeben. In der einzigen Publikation zur Studie (Vigerske, 2017) steht die Transferqualität von Fortbildungen im Fokus. Diese kann den Ergebnissen zufolge von mehreren Faktoren positiv beeinflusst werden: freiwillige Teilnahme, externe Faktoren wie z. B. eine Vorbereitung der Lehrpersonen auf eine Multiplikation sowie eine Nachbetreuung durch Fortbildende sowie individuelle Faktoren wie z. B. Motivation zur Umsetzung der gelernten Inhalte. Insbesondere der Zeitmangel ist aus Sicht von Lehrpersonen dafür verantwortlich, dass Fortbildungsinhalte nicht umgesetzt wurden. Die Multiplikation der Inhalte im Kollegium oder die Nutzung der Nachbetreuungsinhalte seien hingegen positive Einflussfaktoren auf die nachhaltige Wirkung der Fortbildung (ebd., S. 253).

Die Forschung insgesamt ist stark auf Fortbildungen zum Unterrichtshandeln bezogen, wie etwa die Unterscheidung der vier Ebenen von Lipowsky und Rzejak (2012) zeigt. Hier ergibt sich ein deutliches Forschungsdesiderat: Fortbildungen, die *explizit nicht* direkt das Unterrichtshandeln betreffen, sondern andere, für das breite Tätigkeitsfeld von Lehrerinnen und Lehrern relevante Aspekte betreffen (z. B. die ganze Breite von Fortbildungen von der Qualifikation von Beratungslehrpersonen bis hin zur Führungskräftefortbildung) werden in der Forschung bislang kaum berücksichtigt.

2.4 Rahmenbedingungen

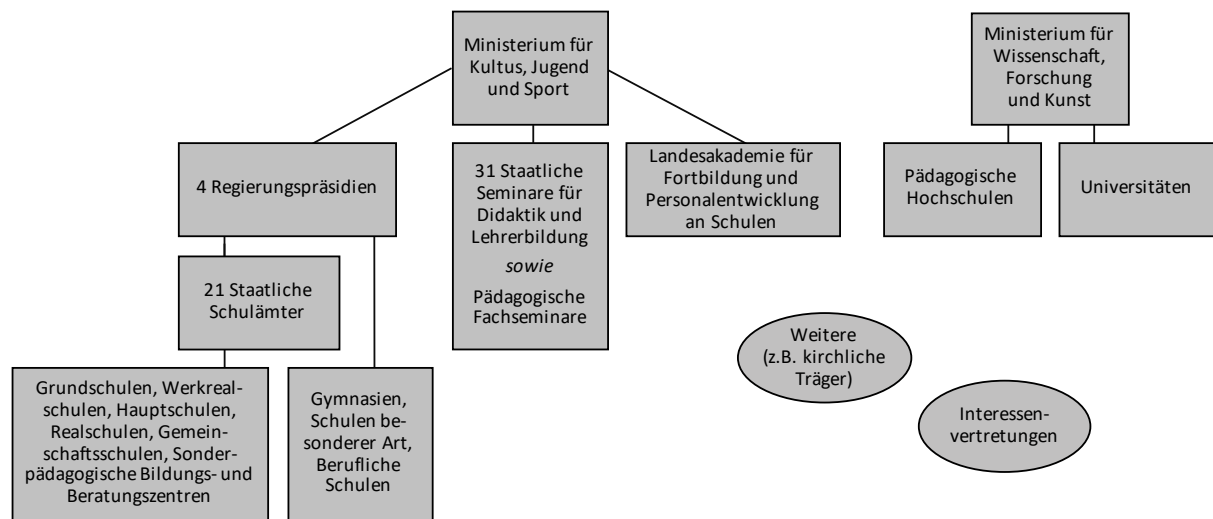
Das Lehrerfortbildungssystem ist komplex und in verschiedene Kontexte eingebunden. In diesem Kapitel werden drei zentrale Rahmenbedingungen thematisiert, die für die vorgelegte

Studie von Relevanz sind. Zunächst ist eine genaue Kenntnis der bisherigen Fortbildungsstruktur (Kap. 2.4.1) erforderlich, um notwendige Untersuchungsebenen identifizieren und angemessene Interpretationen vornehmen zu können. Im Anschluss wird ein Überblick über die aktuelle geplante Strukturreform gegeben (Kap. 2.4.2). Weiterhin sind rechtliche Aspekte der Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern zu nennen (Kap. 2.4.3). Abschließend werden Aspekte der Finanzierung des Fortbildungssystems berichtet (Kap. 2.4.4).

2.4.1 Bisherige Fortbildungsstruktur

In Baden-Württemberg werden Lehrerfortbildungen überwiegend unter dem Dach des ‚Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg‘ (im Folgenden: ‚Kultusministerium‘) durchgeführt. Wie in den meisten deutschen Bundesländern (Grothus et al., 2018, S. 18) ist die Struktur kaskadenförmig und gliedert sich in die regionale und zentrale Lehrerfortbildung (Abb. 3). In der regionalen Fortbildung sind einerseits die *vier Regierungspräsidien* (Freiburg, Karlsruhe, Stuttgart und Tübingen) für die Angebote im Bereich des Gymnasiums, Berufliche Schulen sowie für die Schulen besonderer Art (z. B. Staatliche Aufbaugymnasien mit Heim) verantwortlich. Die ihnen unterstehenden *21 Staatlichen Schulämter* sind für den Bereich GHWRS (Grundschulen, Werkrealschulen und Hauptschulen, Realschulen, Gemeinschaftsschulen, Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren) zuständig. Neben den von Regierungspräsidien und Staatlichen Schulämtern verantworteten *regionalen* Angeboten werden durch die *Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen* *zentrale* Fortbildungsangebote ausgebracht. Die Landesakademie verantwortet *zentrale* Angebote an drei Standorten mit den Schwerpunkten Allgemeinbildende Schulen (Bad Wildbad), Berufliche Schulen (Esslingen) und schulische Führungskräfte (Comburg). Weitere Institute gibt es mit den Schwerpunkten Schulsport, Schulkunst und Schulmusik (Ludwigsburg), Schulkunst, Schul- und Amateurtheater (Schloss Rotenfels), Umwelterziehung (Adelsheim) sowie Musik (Ochsenhausen).

Abbildung 3: Akteure der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg



Quelle: eigene Darstellung.

Neben der direkten Zuständigkeit des Kultusministeriums gibt es weitere Institutionen, die Lehrerfortbildungen anbieten. Zu nennen sind unter dem Dach des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst die Pädagogischen Hochschulen, an denen neben Fortbildungen auch Weiterbildungen in Bereichen wie Deutsch als Zweitsprache oder für sonderpädagogische Einsatzbereiche angeboten werden. Pädagogische Hochschulen haben nach § 2, Abs. 1 des Landeshochschulgesetzes einen expliziten Auftrag zur Beteiligung an „Veranstaltungen der Weiterbildung im Rahmen der staatlichen Lehrerfortbildung“. Auch an Universitäten finden ausgewählte Fort- und Weiterbildungsangebote (z. B. Master-Studiengänge) statt.

Kirchliche Einrichtungen, wie das Pädagogisch-Theologische Zentrum (PTZ) in Stuttgart, das Religionspädagogische Institut Baden (RPI) in Karlsruhe, das Referat Schulpastoral der Diözese Rottenburg-Stuttgart und das Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg (IRP), bieten für den Religionsunterricht ein umfangreiches Fortbildungsangebot an. Aus forschungsökonomischen Gründen werden diese Angebote nicht berücksichtigt, was ein Desiderat für weiterführende Forschung markiert.

Im Kontext der Fortbildungsstruktur ist auch die Anzahl der potenziell an den Angeboten teilnehmenden Personen von Interesse. Die Anzahl der Lehrpersonen in Baden-Württemberg lag im

Schuljahr 2016/17 bei insgesamt 83 443 Personen an allgemeinbildenden Schulen, von denen ungefähr drei Viertel weiblich sind (Statistisches Landesamt, 2018, S. 34). Im Folgenden werden diese Zahlen nach Schulart unterschieden und gemeinsam für Lehrpersonen an öffentlichen und privaten Schulen berichtet. An Grund-, Werkreal- und Hauptschulen sowie Gemeinschaftsschulen sind insgesamt 33 522 Lehrpersonen tätig. 11 635 Lehrpersonen arbeiten an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren, davon mit 4 517 ein großer Anteil an privaten Schulen. An Realschulen sind insgesamt 13 637 Personen beschäftigt, an Gymnasien sind es 21 652 (Statistisches Landesamt, 2018, S. 2). 22 799 Lehrpersonen sind insgesamt an Beruflichen Schulen tätig, etwa die Hälfte von ihnen ist weiblich (Statistisches Landesamt, 2017, S. 11). Die Diskrepanz zwischen Gesamtzahl und der Summe schulartbezogener Angaben ergibt sich durch das mehrfache Zählen von Schulen in der Statistik, die mehreren Schularten zugerechnet werden können.

2.4.2 Aktuelle Strukturreformen

Das Lehrerfortbildungssystem in Baden-Württemberg steht am Beginn einer großen Reform. Die Rahmenbedingungen für diese Reform wurden durch das Kultusministerium in einer Pressemitteilung vom 16.10.2018 mit dem Titel ‚Grünes Licht für Konzept zur Steigerung schulischer Qualität‘ in Folge einer Entscheidung des

Ministerrats veröffentlicht. Die wesentlichen Entscheidungen mit Blick auf die Lehrerfortbildung werden nun als Grundlage für die Einordnung der nachfolgenden Befunde skizziert.

Im Fokus der umfassenden Reformmaßnahmen stehen die Einrichtung des ‚Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL)‘ und des ‚Instituts für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW)‘ sowie die Schaffung der dafür notwendigen Regelungen zu Organisationsform, Sitz, Aufsicht, Aufgaben sowie Personal- und Finanzausstattung. Ausgangspunkt der umfassenden Maßnahmen sei der Handlungsbedarf infolge des hohen Anteils an Schülerinnen und Schülern, die den Mindeststandard in den Kernkompetenzen nicht erreichten. Zentrales Ziel des Qualitätskonzepts sei es, ein System des Bildungsmonitorings aufzubauen, auf dessen Grundlage eine systematische, datengestützte Qualitätsentwicklung auf allen Ebenen des Bildungswesens erreicht werden soll. Die gewonnenen Daten sollen über das Ausbildungs-, Fortbildungs- und Unterstützungssystem für die Schulen und Lehrpersonen in der Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität münden. Die hierfür erforderlichen Unterstützungsstrukturen sollen wissenschaftsorientiert und auf Unterrichtsqualität fokussiert erreicht werden. Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung sollen systematisch verknüpft und dadurch gestärkt werden.

Das IBBW hat den Aufbau des Bildungsmonitorings zur Aufgabe. Auf Grundlage der gewonnenen Daten soll die Qualitätsentwicklung auf allen Ebenen des Schulsystems gesteuert werden. Das ZSL soll auf Basis der so gewonnenen Informationen den Rahmen für ein (neues) Ausbildungs-, Fortbildungs- und Unterstützungssystem bilden. Die Personalentwicklung und Führungskräftequalifizierung, die Aus- und Fortbildung mit Fach- und Schularthbezug und zu pädagogischen Querschnittsthemen sowie internationale Kooperationsprojekte in der Lehrerbildung sollen vom ZSL verantwortet werden. Von der Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen sollen die Aufgaben der zentralen pädagogischen, pädagogisch-psychologischen, fachlichen und didaktisch-methodischen Fortbildung sowie der Personal- und Führungskräfteentwicklung unter Beibehaltung der drei Standorte auf das ZSL übergehen. Es sollen unter dem Dach des ZSL sechs Regionalstellen eingerichtet werden, die

eine Dienstleistungsfunktion für die Schulen haben. Regionale und einzelschulbezogene Bedarfe im Bereich Beratung und Lehrerfortbildung sollen in diesen Strukturen weiterhin möglich sein und werden als bedeutend erachtet, wenngleich gemeinsame Grundlagen für die Lehrerfortbildung zentral entwickelt werden sollen. Die Staatlichen Seminare und zuständigen Stellen in Regierungspräsidien und Schulämtern sollen in den Regionalstellen zusammengeführt werden. Die Mitarbeitenden werden überwiegend aus dem bestehenden Personal im Bereich der Kultusverwaltung gewonnen. Auch die (fortbildungsbezogenen) Aufgaben der Landesakademie Schloss Rotenfels und des Landesinstituts für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik gehen in die Zuständigkeit des ZSL über. In der Summe werden damit alle seitherigen, mit der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern betrauten Institutionen unter dem Dach des Kultusministeriums neu organisiert und dem ZSL zentral zugeordnet.

2.4.3 *Rechtliche Aspekte*

Wie in allen Bundesländern ist die berufliche Fortbildung auch für Lehrpersonen in Baden-Württemberg verpflichtend. Nach § 50 des Landesbeamtengesetzes gilt: „Beamtinnen und Beamte sind verpflichtet, an der dienstlichen Fortbildung teilzunehmen und sich außerdem selbst fortzubilden, damit sie insbesondere die Fach-, Methoden- und sozialen Kompetenzen für die Aufgaben des übertragenen Dienstpostens erhalten und fortentwickeln sowie ergänzende Qualifikationen für höher bewertete Dienstposten und für die Wahrnehmung von Führungsaufgaben erwerben“. In der Verwaltungsvorschrift ‚Leitlinien zur Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen‘ des Kultusministeriums ist geregelt, dass Lehrerinnen und Lehrer verpflichtet sind, ihre berufsspezifischen Kompetenzen zu erhalten und stetig weiterzuentwickeln. Der Besuch entsprechender Qualifikationsmaßnahmen ist für sie Teil ihrer Arbeitszeit und durch das jeweilige Unterrichtsdeputat abgegolten. Soweit Lehrpersonen für die Teilnahme an Fortbildungen eine Dienstbefreiung erhalten bzw. freigestellt werden, ist die Teilnahme an der Fortbildung als Dienst zu verstehen. Fällt die Teilnahme in die Unterrichtszeit, muss die ausgefallene Unterrichtszeit nicht vor-

oder nachgeholt werden. Es gibt in Baden-Württemberg allerdings keine konkreten Vorgaben zum zeitlichen Umfang der Fortbildungen, die besucht werden müssen – dies ist im deutschlandweiten Vergleich nur in den Bundesländern Bayern, Bremen und Hamburg der Fall (Grothus et al., 2018, S. 20). Insofern kann es im Einzelfall sein, dass Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg trotz der formalen Verpflichtung zur Fortbildung über Jahre hinweg keine Fortbildungsmaßnahme besuchen. Auch im europäischen Kontext ist die Teilnahme an Fortbildungen für Lehrpersonen sehr heterogen geregelt. So zeigt sich exemplarisch bei Ländern mit einer Verpflichtung zur Teilnahme an Fortbildungsangeboten, dass die Zahl der jährlich aufzuwendenden Stunden zwischen fünf (Lettland) und 150 (Island) bzw. zwischen drei Tagen (Belgien) und 15 Tagen (Slowenien) liegen (European Commission, EACEA & Eurydice, 2018). Demgegenüber wird die Teilnahme an Fortbildungen in Finnland oder Italien – wie auch in Deutschland – als professionelle Pflicht definiert, allerdings ohne (oder nur zu einem geringen zeitlichen Anteil) die Teilnahme verpflichtend zu machen. In Ländern wie Norwegen, Schweden oder Irland ist die Teilnahme hingegen optional.

2.4.4 Finanzierung

Zur Finanzierung des Fortbildungssystems für Lehrerinnen und Lehrer liegen unterschiedliche Informationsquellen und Angaben vor. Selten liegen vollständige Informationen vor, aber in der Zusammenschau erlauben sie eine grobe Abschätzung der Ressourcen, mit welchen die Fortbildungen insgesamt realisiert werden. Um die finanziellen Ausgaben der Bundesländer für die Lehrerfortbildung vergleichend darstellen zu können, haben z. B. Grothus et al. (2018) in Länderhaushalten, Parlamentsdrucksachen und über das Statistische Bundesamt recherchiert. Die so zusammengestellten Daten seien jedoch nicht einfach vergleichbar, wie die Kultusministerkonferenz auf Anfrage mitteilte (ebd., S. 110), weshalb diese im Vergleich nur eingeschränkt interpretiert werden könnten. Die Ausgaben der einzelnen Bundesländer wurden mit Vollzeitlehreinheiten verrechnet, um so die Ausgaben für Fortbildung pro Lehrerstelle zu erhalten. Diese Ausgaben liegen zwischen 0 Euro in Hessen und 959 Euro in Hamburg und 927 Euro in Mecklenburg-Vorpommern (arithmetischer

Mittelwert: 253 Euro; Median: 189 Euro; ebd., S. 113). Baden-Württemberg liegt nach dieser Berechnung im Jahr 2014 bei 13 306 000 Euro Fortbildungsausgaben und 106 419 Vollzeitlehreinheiten bei 125 Euro Ausgaben je Vollzeitlehreinheit unter dem bundesweiten Durchschnitt.

Zum Gesamtumfang der finanziellen Mittel, die in Baden-Württemberg für die Lehrerfortbildung eingesetzt werden, liegen in einer Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport vom 17.02.2017 als Reaktion auf eine Anfrage der Landtagsfraktion der CDU genauere Angaben vor. In diesem Bericht finden sich Informationen zu den finanziellen Mitteln (Haushaltsansätze) für die zentrale und regionale Lehrerfortbildung. Im Jahr 2017 wurde für die Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen (zentrale Fortbildungen) ein Landeszuschuss in Höhe von 6 653 200 Euro vorgesehen. Für die regionale Lehrerfortbildung in Verantwortung der Regierungspräsidien und Staatlichen Schulämter waren es 3 374 500 Euro. Dazu kommen Sondermittel von 500 000 Euro zur Weiterentwicklung der Realschule und von 5 000 000 Euro für die Qualifizierung von Haupt- und Werkrealschullehrkräften (Landtag Baden-Württemberg, 2017, S. 3-4).

Zusätzliche Mittel für öffentliche Berufliche Schulen wurden seit dem Jahr 2011 nach den Handlungsempfehlungen der Enquete-Kommission ‚Fit fürs Leben in der Wissensgesellschaft – Berufliche Schulen, Aus- und Weiterbildung‘ zur Verfügung gestellt. In den Jahren 2011 bis 2016 wurden insgesamt rund 3 700 000 Euro für die Einrichtung schulischer Fortbildungsbudgets bereitgestellt, was pro Beruflicher Schule 1 750 Euro im Jahr entspricht. Für die Jahre 2017 bis 2019 sei eine Fortsetzung der Maßnahme und eine Bereitstellung entsprechender Mittel vorgesehen (Landtag Baden-Württemberg, 2017, S. 4). Für das schulbezogene Fortbildungsbudget sei im Jahr 2017 ein Umfang von 500 000 Euro festgesetzt. Die Zusatzfinanzierung von Fortbildungen für Berufliche Schulen wird vom Hauptpersonalrat der Beruflichen Schulen über den „hohen Fortbildungsbedarf an spezifischer fachlicher Fortbildung“ (Hauptpersonalrat, 2017, S. 4-5) sowie über die Kürzung der regionalen Fortbildungsmittel begründet. Gemessen an der Anzahl der Lehrpersonen in Beruflichen Schulen

würden daher vergleichsweise viele Mittel in die zentralen Fortbildungen an der Landesakademie fließen, an der es mit Esslingen einen eigenen Standort für Berufliche Schulen gibt. Ein Bedarf an zusätzlichen Mitteln für die Fortbildung von Lehrpersonen an Grund-, Haupt-, Real- und Werkrealschulen, unter anderem für fachfremd unterrichtende Lehrkräfte, wird vom Hauptpersonalrat GHWRGS markiert (Kap. 3.2.3).

Ein weiterer Aspekt im Kontext der Finanzierung ist die Anrechnung von Fortbildungsaktivitäten auf die Arbeitszeit. Eine explizite Regelung gibt es nur im Bundesland Hamburg (Grothus et al. 2018, S. 108): Dort werden 30 bzw. 45 Stunden

Fortbildung pro Jahr in die Bedarfsplanung einbezogen und bei der Berechnung des Lehrstellenbedarfs berücksichtigt. In den anderen Bundesländern finden Fortbildungen im Wesentlichen außerhalb der Unterrichtszeit statt. Anderenfalls muss Unterricht vertreten werden oder die Stunden müssen entfallen. Insbesondere wenn das Arbeitszeitmodell auf der Definition von Deputatsstunden beruht, ist es formal schwierig, einen Nachlass z.B. für diejenigen Lehrpersonen zu gewähren, die sich (umfangreich) fortbilden. Eine solche Maßnahme wäre ggf. mit erheblichen Mehrkosten verbunden.

3 Die Perspektive der Verantwortlichen der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern: Ergebnisse aus Experteninterviews

Der Forschungsstand (Kap. 2) weist auf eine signifikante Lücke hin: Über die Verantwortlichen für die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern ist bislang wenig bekannt. Dabei kommen die aktuellen Reformbemühungen kaum umher, die spezifischen Perspektiven der unterschiedlichen Entscheidungstragenden auf den verschiedenen Ebenen des Systems mit zu berücksichtigen. So können sich aus deren Sichtweisen, Einschätzungen und Erfahrungen potenziell bedeutsame Hinweise für die künftige Ausrichtung des Fortbildungssystems ergeben. Die Perspektive der Verantwortlichen für die Fortbildungen wurde konsequent aufgenommen, indem die Entscheidungstragenden verschiedener Ebenen im Fortbildungssystem in Experteninterviews befragt wurden. Nachfolgend wird eine systematische Bündelung der Einschätzungen zentraler Akteure und Entscheidungstragenden in der ‚Dritten Phase‘ der Lehrerbildung gegeben. Der Großteil unter ihnen ist an der Planung der Angebote beteiligt und verantwortet diese. Die von Verantwortlichen wahrgenommenen Potenziale und Schwierigkeiten, die sich mit der Fortbildungsstruktur verbinden, sind von besonderem Interesse. Aus den Interviews ergeben sich Einblicke zu (spezifischen) Einstellungen der Akteure sowie zu Vorgehensweisen und Planungsstrategien innerhalb des Fortbildungssystems. Nachfolgend werden Anlage und Ergebnisse der Interviewstudie dargestellt.

3.1 Anlage, Stichprobe und Methode

Im Zeitraum von März 2017 bis Dezember 2017 wurden zehn Experteninterviews mit insgesamt 13 Verantwortlichen der Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg geführt, die exemplarisch für die institutionellen Akteure im Fortbildungssystem stehen. Es konnten Verantwortliche aller Ebenen des Lehrerfortbildungssystems interviewt werden. Eine Ausnahme ergibt sich aufgrund des gegenwärtigen Reformprozesses mit Blick auf die Perspektive des *Ministeriums für*

Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, das sich angesichts der laufenden Umstrukturierungen noch nicht im Rahmen eines Interviews äußern konnte. Interviewt wurden an den prominenten (zahlenstarken) Fortbildungsinstitutionen verantwortliche Personen, im Detail: drei Personen an zwei verschiedenen *Regierungspräsidien* sowie zwei Personen an einem *Staatlichen Schulamte*, und eine Person der *Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen*. Darüber hinaus wurden Institutionen, die partiell an der Lehrerfortbildung beteiligt sind, in die Interviews mit einbezogen, darunter: je eine verantwortliche Person von zwei verschiedenen *Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung* (Gymnasium bzw. Werkreal-, Haupt- und Realschulen), zwei Verantwortliche einer *Pädagogischen Hochschule*, zwei *Schulleitungen* (Berufliche Schule und Grundschule) sowie eine Vertretung einer *Gewerkschaft bzw. eines Lehrerverbandes*. Die Interviews mit Verantwortlichen der Landesakademie, an einem Regierungspräsidium, an der Pädagogischen Hochschule sowie an einem Seminar für Didaktik und Lehrerbildung wurden im März und April 2017 geführt, also bevor im Juni 2017 bekannt wurde, dass es weitreichende Reformen im Lehrerfortbildungssystem Baden-Württembergs geben wird. Die Aussagen der Akteure in diesen Interviews dürften daher von den angekündigten Reformen und den damit verbundenen öffentlichen Diskussionen zum Fortbildungssystem (darunter nicht zuletzt auch Kritik am bestehenden System und partiell auch an dessen Akteuren) unbeeinflusst sein. Die anderen Interviews sind implizit oder explizit von den Reformankündigungen mitgeprägt.

In teilstandardisierten Leitfadeninterviews wurden alle Verantwortlichen zu ihrer Rolle im Fortbildungssystem, zur Abstimmung mit anderen Akteuren, zur Passung von Angebot und Bedarf, zur Nachhaltigkeit der Fortbildungen und zur Multiplikation deren Inhalte, zur Finanzierung

der Maßnahmen, zu deren Qualität und Qualitätssicherung sowie zum Fortbildungspersonal befragt. Denjenigen Interviewpartnern, die als Anbieter von Fortbildungen aktiv sind, wurden zudem Fragen zur Angebotsplanung und Bedarfserhebung gestellt. Um das umfangreiche Interviewmaterial (es liegen 216 Seiten Transkriptionen vor) in der Zusammenschau prägnant darstellen und die Aussagen der verschiedenen Interviewten nach Themen nebeneinander stellen zu können, wurden die Interviews mittels Inhaltsanalyse (Krippendorff, 2013) ausgewertet.

Da einzelne der in den Interviews angesprochenen Themen für die jeweiligen Verantwortlichen, die verschiedene Institutionen im Fortbildungssystem repräsentieren, von unterschiedlicher Relevanz sind, ergaben sich in den Interviews thematische Schwerpunkte. Diesen sind nachfolgend entsprechend ausführlichere Passagen gewidmet. Auch wurde den Aussagen der Verantwortlichen, die bislang überwiegend Angebote verantworten (Landesakademie, Regierungspräsidien und Schulämter), mehr Raum eingeräumt, weil diese zu allen Fragebereichen interviewt wurden und weil sie für die Fortbildungslandschaft bislang prägend sind.

In der Darstellung der Ergebnisse wurde eine Gliederung nach Themen und nicht nach Akteuren gewählt, da die Interviews selbst unter den oben genannten Fragestellungen und damit entlang von Themen geführt wurden. Dies erlaubt, die konsensuellen und/oder unterschiedlichen Perspektiven der Verantwortlichen und der Institutionen, für die sie sprechen, themenzentriert vorzustellen. Im Folgenden werden demnach zunächst die Aussagen der verschiedenen Verantwortlichen zu deren Selbstverständnis sowie zur Bedarfserhebung und Angebotsplanung dargestellt. Es schließen sich zusammenfassende Darstellungen zu den Themen Nachhaltigkeit und Multiplikation, Finanzierung, Qualität und zu den Fortbildenden an.

Bei der Interpretation der Interviews und Zitate ist zu berücksichtigen, dass es sich bei den Aussagen zunächst um persönliche Meinungen der jeweiligen interviewten Personen handelt. Alle interviewten Verantwortlichen wurden allerdings explizit gebeten, eine institutionelle Perspektive einzunehmen und haben die hier zitierten, anonymisierten Teile aus den Interviews

später freigegeben. Insofern lassen sich die Äußerungen aber auch als exemplarische Positionen der jeweiligen Institutionen auffassen – immer gefärbt durch die individuelle Haltung der einzelnen Interviewten. Die Zusammenstellung kann gleichwohl nicht beanspruchen, ein vollständiges Bild der verschiedenen Akteursperspektiven zu zeichnen. *Dieses Teilprojekt erhebt damit explizit nicht den Anspruch auf Repräsentativität sowie Objektivität.* Vielmehr sollen anhand der unterschiedlichen Aussagen zu bestimmten Themen exemplarisch einige wichtige Diskurslinien und Positionen aufgezeigt werden, die im Fortbildungssystem relevant sind. Damit wird zugleich für die beiden nachfolgenden Teilprojekte zum vorgehaltenen Angebot (Kap. 4) sowie zur Perspektive der Fortbildungsteilnehmenden (Kap. 5) die erforderliche Mehrperspektivität für eine adäquate Betrachtung des komplexen Fortbildungssystems grundgelegt. Um Zusammenhänge zwischen Zitaten sichtbar zu machen, wird auf die Quelle bzw. das jeweilige Transkript verwiesen (z. B. weist „TR02“ auf das zweite Interview/Transkript hin) und die sich nach Komma anschließende Nummer (z. B. „36“) weist auf die fortlaufende Zeilennummerierung der Transkripte hin, woraus sich Rückschlüsse auf die Position des entnommenen Zitates im Gesprächsverlauf ergeben.

3.2 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Experteninterviews entlang zentraler thematischer Linien (Kap. 3.1) vorgestellt. Leitend ist dabei eine exemplarische Vorgehensweise, welche die interviewten Verantwortlichen mit ihrer spezifischen und subjektiven Sichtweise als Vertreterinnen und Vertreter der unterschiedlichen Institutionen im Fortbildungssystem würdigt. Die einzelnen Äußerungen werden in der Ergebnisdarstellung nebeneinandergestellt und erst später diskutiert (Kap. 3.3).

3.2.1 Die Akteure im Fortbildungssystem und deren Angebot

Im Folgenden werden, für die verschiedenen Institutionen getrennt, Antworten der Verantwortlichen zur Frage nach ihrer jeweiligen Rolle im Fortbildungssystem, zur Bedarfserhebung und zur Angebotsplanung in je einem kurzen

Absatz zusammenfassend vorgestellt. Alle Aussagen beziehen sich dabei selbstredend auf den Zeitpunkt der Durchführung der Interviews im Jahr 2017, zu dem die jüngsten Entwicklungen im Lehrerfortbildungssystem teils noch nicht antizipiert werden konnten. Sie sind explizit auch unter diesem Vorbehalt zu interpretieren.

Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen

Die Landesakademie habe die Aufgabe, „bildungspolitische Rahmen“ umzusetzen (TR05, 58). Im Kern geschehe dies an der Akademie über Multiplikatorenschulungen, in welchen Fortbildende für die Region ausgebildet würden, und durch Führungskräftefortbildungen. Die Akademie mache sich nicht eigenständig, sondern tue das, „was man von uns als Dienstleistung erwartet. [...] Wir sind eine Einrichtung, die genau das vollzieht, was das Kultusministerium vorhat. Das ist manchmal schwierig, weil dort etwas konzipiert wird, dann wechselt die Regierung, die dann wieder andere Ideen hat“ (TR05, 58). Die so definierten Angebote müsse die Akademie konzipieren. Mitunter liefere sie auch den Überbau für regionale Konzepte, indem sie Ziele, Inhalte sowie z.T. auch das Material für die Weiterarbeit vor Ort festlege (TR05, 60). Die Akademie unterscheide sich von anderen Anbietern primär dadurch, dass sie „mehr Zeit“ habe (TR05, 41). Sie profilieren sich, indem diese eineinhalb- bis zweieinhalbtägige oder zum Teil auch längere Fortbildungen anbiete. So könne mehr Kommunikation zwischen den Teilnehmenden stattfinden bzw. Netzwerkbildung gefördert werden: „Der große Mehrwert ist einfach, dass man Zeit hat, sich auf ein Thema einzulassen und dieses Thema auch mit einem entsprechenden Tiefgang zu bearbeiten“ (TR05, 41).

Der Fortbildungsbedarf werde je nach Akademiestandort auf verschiedene Weise erhoben. Am Standort Comburg würden beispielsweise für Schulleitungsfortbildungen alle der knapp 4000 Schulleitungen in Baden-Württemberg nach gewünschten Fortbildungen befragt. Aus dem Rücklauf von etwa 20% (TR05, 63) werde dann das Programm gestaltet und mit den Regierungspräsidien und dem Ministerium besprochen. Während am Standort Esslingen mit

285 beruflichen Schulen vergleichsweise wenige Schulen überblickt werden müssten und über zentrale Projektgruppen eine systematische Fortbildungsplanung vorgenommen werden könne (TR05, 141), sei die Anzahl der Schulen im allgemeinbildenden Bereich sehr viel höher. Dies erschwere es insbesondere im Bereich der Gemeinschaftsschulen, Realschulen, Hauptschulen und Grundschulen, Themen für die Fortbildung zentral zu identifizieren. Deshalb würden Fortbildungsthemen von den Schülern gesammelt, an die Regierungspräsidien gebracht und dann in gemeinsamen Planungssitzungen am Ministerium besprochen (TR05, 141). „Und deswegen meinen wahrscheinlich auch die Schulleiter, dass sie näher dran seien [an den Schulen]“ (TR05, 63). Der Eindruck, die Landesakademie sei zur Erfassung des Bedarfs „zu weit weg“ (TR08, 69) wird von der Schulleitung einer Grundschule geteilt. Allerdings schätze sie die Möglichkeit, „Wunschurse“ an der Akademie vorzuschlagen (TR08, 124).

Die Planung des Angebots mit dem Kultusministerium erfolge ein Jahr im Voraus in „Planungssitzungen“ (TR05, 47). Vorab würden Schulen, Schulleiter und Regierungspräsidien befragt, sodass ca. 200 freie Vorschläge zu verschiedenen Themen eingingen. Diese würden auf etwa 30 bis 40 Themen entsprechend der möglichen Lehrgänge pro Jahr reduziert. In den Planungsgruppen seien aufgrund ihrer Größe und Zusammensetzung kaum Entscheidungen möglich. Sinnvoller wäre es, wenn die Fortbildungsschulleiter jeweils bereits auf ihrer Ebene die Entscheidungen bündeln würden, sich in ihrem Schulamtsbezirk trafen und eine Auswahl von 20 Desideraten in eine gemeinsame Planungssitzung mit der Akademie einbrächten (TR05, 47). „Aber die Struktur gibt es in der Form nicht. Ich glaube auch, dass das der Punkt ist, den die Ministerin im Auge hat, hier eine viel stärkere Vernetzung zu haben“ (TR05, 47). Die Akademie plane auch in Absprache mit Schulen Angebote, die sehr personalstark und innerhalb von drei bis sechs Monaten konzeptioneller Arbeit „sofort in die Serie“ (TR05, 104) gingen: „Das schafft eine Pädagogische Hochschule in der Form überhaupt nicht, weil die von der Struktur viel zu kompliziert“ (TR05, 104) sei, um Fortbildungen so schnell umzusetzen, wie sie gebraucht würden.

Regierungspräsidien

Aus Sicht eines Regierungspräsidiums bestehe die regierungspräsidiale Aufgabe (TR03, 27) darin, als ausführendes Organ des Kultusministeriums bildungspolitische Ziele und Programme durch Steuerung der Lehrerfortbildungen umzusetzen. Hierunter falle auch die Steuerung der Staatlichen Schulämter (TR03, 19-20).

Zum Zeitpunkt des Interviews (Jahr 2017) liege die Stärke des Regierungspräsidiums im System der Lehrerfortbildung auf mittlerer Ebene: Einerseits gehe es um die standardisierte Implementierung kultusministerieller Konzepte, andererseits könne das Regierungspräsidium sich an konkreten Bedarfen aus der Praxis orientieren, sodass passgenaue Angebote gemacht werden könnten (TR03, 24). Weiterhin würden Fachberaterinnen und Fachberater qualifiziert. Wie sich diese Stärken und Aufgaben in den ankündigenden neuen Strukturen der Lehrerfortbildung niederschlagen würden, sei zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch ungeklärt.

In den gegenwärtigen Strukturen werden von den Regierungspräsidien Themen der Führungskräfte- und Qualitätsentwicklung sowie aus der Psychologie umgesetzt. Die Fortbildungsplanung erfolge auf verschiedenen Wegen. Durch Onlineabfragen unter Beteiligten werde erhoben, welche strategischen Ziele verfolgt werden sollten und welche Kompetenzen hierfür erforderlich seien (TR03, 39). Der Fortbildungsbedarf werde auch durch Schulreferentinnen und -referenten des Querschnittsreferates 77 (für Lehrerfortbildung in allen Schularten zuständig) erhoben. Durch informelle Gespräche mit Direktorenvereinigungen sowie diversen Personengruppen bei Schulbesuchen könnten derzeit ergänzend bedarfsorientiert relevante Fortbildungsthemen identifiziert werden (TR03, 27). Von einem zweiten Regierungspräsidium wird eine informelle Form der Bedarfserhebung als zentral betont: Die enge Zusammenarbeit mit Schulleitungen sei wichtig. Dies sei aber auch eine Frage des „Selbstverständnisses des Amtes“, wie „nahe dran“ man sein wolle oder strukturell durch die Größe des Regierungspräsidiums sein könne (TR07, 62). Auch das andere Regierungspräsidium betont, dass die nachfrageorientierte Lehrerfortbildung in „deutlich geringerem Umfang“ (TR07, 23) umgesetzt werde,

als die vom Kultusministerium zentral gesteuerten Fortbildungen (TR07, 22). Wie sich die hier beschriebenen Aufgaben und Funktionen der Regierungspräsidien in neuen Strukturen der Lehrerfortbildung niederschlagen würden, sei zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht geklärt.

Staatliche Schulämter

An einem Staatlichen Schulamt werde eine „bedarfsorientierte Lehrerfortbildung“ angeboten (TR02, 36). Das spezifische Potenzial bestehe darin, zwar die zentralen Vorgaben umzusetzen, dabei aber „sehr schulnah“ auf den Bedarf einzugehen, der sich „vor Ort“, ausgehend von den einzelnen Schulen sowie Kolleginnen und Kollegen ergebe (TR02, 35). Die Zuständigkeit des Schulamts liege eher in der fachlichen Fortbildung, wohingegen pädagogisch-psychologische Themen am Regierungspräsidium angesiedelt seien (TR02, 252). Es handele sich bei schulamtlichen Fortbildungen um ein „relativ flexibles System“ (TR02, 48), dessen „sehr professionelle Struktur“ (TR02, 113) aus 21 Staatlichen Schulämtern bestehe, d.h. es könnten in direkter Nachbarschaft Angebote und ein relativ unkomplizierter Austausch stattfinden (TR02, 48).

Eine systematische Bedarfserhebung sei über mehrere Jahre durchgeführt worden, jedoch sehr arbeitsintensiv gewesen und habe nur sehr geringe Erträge erzielt (TR02, 234). Effizienter sei die informelle Anfrage. Einerseits werde der Bedarf über klar definierte „Fortbildungsbeauftragte“ an den Schulen selbst erfragt, an das Staatliche Schulamt gemeldet (TR02, 36) und dann dort umgesetzt: „Insofern planen wir nicht irgendetwas am Bedarf vorbei“ (TR02, 37). Andererseits werde in Fortbildungen selbst und mit Schulleitungen in Jahreseingangsgesprächen abgefragt, was gerade notwendig sei (z.B. zu Themen wie Heterogenität, Inklusion) bzw. umgekehrt würden die Schulämter, etwa bei fachlicher Überforderung, direkt von Schulen angefragt (TR02, 251). Vorteilhaft bei der informellen, bilateralen direkten Vermittlung (TR02, 52-53) sei es, langfristige Erfahrungen und Kontakte im Feld akquiriert zu haben, sodass Hemmschwellen in der Kommunikation geringer ausfielen (TR02, 233-235).

Die konkrete Planung des Angebots erfolge einerseits in internen Steuergruppen (TR02, 225-

227), um große Themen und Formate zu klären, andererseits aber auch in Kooperation mit externen Personen, Hochschulen etc. und mit den Schulen selbst. Wichtig sei die Vermeidung einer Doppelung mit zentralen Angebotsformaten, denn es gehe nicht um eine multiplizierende Streuung, sondern um eine Fokussierung des Angebots von der Grobplanung hin zur schulartspezifischen Angebotskonzeption. Die Planung erfolge jährlich und spätestens verlässlich zu Beginn des Schuljahres. Es gebe mindestens zwei große Dienstbesprechungen im Jahr, in welchen alle Fachberaterinnen und Fachberater schulartübergreifend zusammenkämen. Ergänzend würden schulartbezogene Dienstbesprechungen durchgeführt (TR02, 135-137).

Pädagogische Hochschulen

Ergänzend zu den zentralen Fortbildungsinstitutionen lässt sich exemplarisch die Sichtweise der Verantwortlichen einer Pädagogischen Hochschule als „wissenschaftlicher Einrichtung“ (TR04, 37) anführen. Als solche könne sie Aufgaben wie z.B. die fachliche Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich der Fortbildung übernehmen. Diese würden ihr jedoch noch nicht „systematisch zugewiesen“, die Pädagogische Hochschule müsse „darum kämpfen“, den eigenen Auftrag zu erfüllen (TR04, 37). Zentrales Problem sei die gesetzliche Verpflichtung zur Kostendeckung der Weiterbildungsmaßnahmen, die im Schulbereich nur dann erreichbar wäre, wenn der Arbeitgeber, also hier das Kultusministerium, den teilnehmenden Lehrern die Fortbildung finanzieren würde oder Lehrdeputat an die Pädagogischen Hochschulen abordnen würde, da Teilnahmebeiträge in der erforderlichen Höhe kaum realistisch seien. Im Fortbildungskontext sehe die Pädagogische Hochschule ihre Aufgabe primär in der Weiterqualifizierung, beispielsweise von fachfremd unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern in der Grundschule (TR04, 37) oder in den Bereichen Sonderpädagogik oder Deutsch als Zweitsprache. An der Pädagogischen Hochschule würden Fort- und Weiterbildungsangebote auf drei Ebenen gemacht (TR04, 25): Die oberste Ebene beinhalte weiterbildende Masterstudiengänge, die für weitergehende berufliche Aufgaben qualifizierten; auf der zweiten Ebene gebe es ‚Kontaktstudien‘ oder Zertifikatsstudien zu Themen wie Deutsch als Zweitsprache, Frühkindliche Bil-

dung, Theaterpädagogik oder weitere fachspezifische Angebote; die dritte Ebene umfasse Einzelveranstaltungen, wie z.B. den ‚Tag der Mathematik‘. Das „Alleinstellungsmerkmal“ der Hochschulen sei, dass sie „zertifizierte, akkreditierte Punkte vergeben [könne], also wissenschaftliche Veranstaltungen [anbieten könne], die den Qualitätskriterien im Bologna-System entsprechen“ (TR04, 52). Zusätzlich zu diesem Fortbildungsangebot würden Mitarbeitende der Hochschule von anderen Akteuren zu speziellen Fortbildungsthemen als Fortbildende angefragt (TR04, 33). Dann sei allerdings nicht die Expertise der Pädagogischen Hochschule als Akteur der Fortbildung gefragt, obwohl das erforderliche Wissen und die relevanten Methoden vorhanden seien (TR04, 33-34).

Staatliche Seminare für Didaktik und Lehrerbildung

Ähnlich wie an der Pädagogischen Hochschule wird auch an zwei Staatlichen Seminaren jeweils auf die spezifische eigene Expertise verwiesen (TR01, 20; TR10, 16). Von einem Staatlichen Seminar (Gymnasium) wird berichtet: „Wir als Seminare machen über unsere ursprüngliche und eigentliche Aufgabe hinaus auch Angebote für die Dritte Phase“ (TR10, 21). Dies umfasse beispielsweise Supervisionsangebote zur Begleitung von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase. Die Angebote würden dabei nachfrageorientiert gestaltet, damit eine Auslastung gegeben sei. Abstrakte Themen würden weit weniger angenommen als z.B. konkrete Angebote zu unterrichtsbezogenen Fragen, die als Anregung für den eigenen Unterricht dienen könnten (TR10, 24).

An einem Staatlichen Seminar im Bereich WHRS (zuständig für Werkrealschulen, Hauptschulen und Realschulen) wird betont, die spezifische Expertise in der Fortbildung liege weniger in einem besonderen Angebot. Das Seminar sei zwar an der Erarbeitung von Konzeptionen für Fortbildungsreihen beteiligt und es würden auch immer wieder „einzelne Personen mit unserer Expertise“ (TR01, 20) für Fortbildungen eingesetzt, dies geschehe dann aber unter der Hoheit des Staatlichen Schulamts. Auch am gymnasialen Staatlichen Seminar wird darauf hingewiesen, dass sehr viele Anfragen seitens Regierungsprä-

sidien, vom Kultusministerium, von externen Institutionen und von Ausbildungsschulen kämen. Da es viele Kolleginnen und Kollegen gebe, die „unglaublich engagiert“ seien und mit Überstunden bei Fortbildungen oder schulinternen pädagogischen Tagen unterstützten, müsse man diese eher „zügeln“ (TR10, 15). Inwiefern Staatliche Seminare in die Fortbildung mit eingebunden würden, sei daher einhellig auch eine Frage der Ressourcen (TR01, 21; TR10, 15). Die Lehrerfortbildung könne in der Zukunft „eine wichtige Aufgabe sein“ (TR01, 20).

Schulleitungen

Die Schulleitung einer Grundschule sieht ihre Rolle einerseits im Bereich schulinterner Fortbildungen, andererseits in der Erfassung des Fortbildungsbedarfs im Kollegium und im Finden passender Fortbildungsangebote (TR08, 32-33). Da die Schule drei Standorte habe und daher eine einzelne Fortbildungsbeauftragte nicht mit allen Kolleginnen und Kollegen im Kontakt sein könne, habe man die „Fortbildungsplanung mit in das Schulleitungsteam hineingenommen“ (TR08, 49). An einer Beruflichen Schule sieht die Schulleitung ihre Rolle in der „Führungsaufgabe für große Organisationen“ (TR06, 33), was die Personalentwicklung umfasse. Bei einem großen Kollegium sei dies eine komplexe Aufgabe, weshalb die Fortbildungsplanung durch eine Fachbeauftragte für Unterrichtsentwicklung gemacht werde. Diese führe systematisch eine Erfassung der Nachfrage und eine Evaluation der Teilnahme an Fortbildungen durch und gebe Hinweise auf Angebote an die Fachkonferenzen oder Abteilungsleitenden weiter (TR06, 35).

Nach Ansicht eines Regierungspräsidiums sei die Rolle der Schulleitungen für die Schulentwicklung und Personalentwicklung essenziell und sie brauche entsprechende Freiräume und Entlastungen für diese Aufgaben (TR03, 52-57). Eine enge Zusammenarbeit mit den Schulleitungen sei wichtig: Es sei die Stärke mehrtägiger Fortbildungen (Kap. 3.2.2.), sich dort informell austauschen zu können. So habe man gute Erfahrungen mit der Ausweitung von Dienstbesprechungen für Schulleitungen auf eineinhalb Tage gemacht. Dies sei einer Vernetzung der Schulleitungen dienlich, werde geschätzt (TR07, 52). Im Interview mit einer Schulleitung zeigt

sich: Es biete sich immer wieder eine Fortbildung an der Landesakademie als „Wunschkurs“ an, bei der man im Austausch zu schwierigen Themen „wieder Motivation bekommen“ könne (TR08, 125). Auch die Lehrgangsleitung würde vom offenen Austausch profitieren, den habe sie ja sonst nicht (TR08, 125).

Personalvertretungen

Ein weiterer Akteur mit Bedeutung im Fortbildungssystem ist die Personalvertretung. „Im Landespersonalvertretungsgesetz steht, dass der Personalrat bei allgemeinen Fragen der Fortbildung mitzubestimmen“ (TR09, 35) habe. Eine neue Fortbildungskonzeption müsse daher dort vorgelegt werden. Die Einzelmaßnahme gehöre hier „eigentlich nicht dazu“ (TR09, 35), werde aber trotzdem diskutiert. Es gehe um grundsätzliche Fragen der Ausschreibung, des Veranstaltungsortes, der zeitlichen Dauer und des Zeitpunktes der Veranstaltung oder um Anrechnungen auf das Deputat. Bei solchen grundsätzlichen Fragen würden Mitglieder des Personalrats „dann formal auch einmal die Zustimmung verweigern; unter anderem deshalb findet man sehr wenige Fortbildungen an Samstagen“ (TR09, 35). Im Personalrat werde inhaltlich sauber argumentiert und formuliert (TR09, 31), was ihm über Jahre hohe Anerkennung der Kultusverwaltung zuteil werden ließ. Aus Sicht eines Regierungspräsidiums wird kritisiert, regionale Arbeitskreise oder Austausche zu einem Fachthema würden von Personalvertretungen nicht als Fortbildung anerkannt werden (TR07, 49), auch wenn dieser inhaltliche Austausch sehr wichtig sei. Hier gebe es immer wieder Meinungsverschiedenheiten (TR07, 47).

3.2.2 Nachhaltigkeit und Multiplikation

In den Interviews wird kontrovers und eher skeptisch über die Nachhaltigkeit und Multiplikation der Fortbildungsinhalte gesprochen. Die Nachhaltigkeit der Angebote wird von Seiten eines Regierungspräsidiums sogar hinterfragt: Würde man die nachhaltige Wirksamkeit einer Fortbildung im Längsschnitt erheben, würde vermutlich deutlich werden, dass die Kolleginnen und Kollegen sich zwar sehr gerne an die Fortbildung erinnern, dass sie aber das unterrichtliche Handeln eines Kollegiums häufig nicht

nachhaltig bzw. systematisch professionalisiert hat. Das aber müsse das Ziel der Fortbildungen sein (TR03, 30). Die Interviewten sind sich einig, dass ein- bis zweitägige Fortbildungen wenig nachhaltig seien und der Fokus zunehmend auf kumulativ aufeinander aufbauende Angebote gelegt werden solle. Aus Sicht der Verantwortlichen eines Regierungspräsidiums werde nichts von ein- bis zweitägigen „shots“ gehalten, die man dann „Fortbildung“ nenne: Ohne Anbindung an Schul- und Organisationsentwicklung seien diese kaum wirksam (TR03, 30). Auch auf Ebene des Schulamts wird die Kumulativität der Angebote als wichtig erachtet – modularartig aufeinander abgestimmte Fortbildungsreihen würden angeboten (TR02, 160). Es werde den Teilnehmenden zwar empfohlen, an allen Modulen teilzunehmen und gewünscht, dass die Lehrpersonen „regelmäßig kommen und mit Sandwichphasen arbeiten“ (TR02, 159) – dies sei ihnen aber aus Gründen der Unterrichtsversorgung häufig nicht möglich (TR02, 229-231). Nicht immer werde schulinterne Multiplikation möglich (TR02, 229-233). Auch seitens der Akademie wird betont, auf Reihen statt One-Shot-Sessions zu setzen, also im „Sandwichprinzip [...] immer wieder Praxisphasen [...] und dann wieder Reflexionsphasen“ durchzuführen (TR05, 36).

Neben der Kumulativität der Fortbildungsangebote werden ‚Professionelle Lerngemeinschaften‘ als zentral für deren Nachhaltigkeit erachtet. Seitens eines Regierungspräsidiums sei es für eine erfolgreiche schulinterne Multiplikation von Fortbildungsinhalten erforderlich, dass es „Professionelle Lerngemeinschaften“ (TR02, 164) gebe. Auch das Schulamt betont, dass Lehrkräfte in Teams fortzubilden seien – in sogenannten „Fortbildungsverbünde[n]“ (TR02, 65) bzw. „Professionellen Lerngemeinschaften“ (TR02, 203), weil der Ertrag ansonsten „verdampft, verpufft“ (TR02, 69). Anschließend seien im praktischen Umsetzungsprozess Erfahrungen auszutauschen (TR02, 68-69). Die Reflexion praktischer Erfahrungen in fallspezifischen Gruppenbesprechungen und in Schulteams befürwortet auch ein Regierungspräsidium (TR03, 30). Ein zweites Regierungspräsidium argumentiert, über Qualitätsentwicklung werde erst seit etwa zehn Jahren in abgestimmter Weise nachgedacht. Traditionell gebe es im System ein „wirklich anderes Konzept“ (TR07, 44), demzufolge jahrzehntelang Lehrerfortbildung durch

das Selbstverständnis von Lehrpersonen geprägt worden sei, das sich durch Autonomie, pädagogische Freiheit und eigenes fachliches Knowhow auszeichne (TR07, 43), was eine konsequent gemeinsame Fortbildungsplanung und Qualitätsentwicklung erschwere (TR07, 39-42).

3.2.3 Finanzierung

Zum Themenbereich der Finanzierung werden in allen Interviews vorhandene Spannungsverhältnisse angesprochen. Eine zentrale Frage scheint zu sein, welche Institutionen welches Geld für welche Einsatzzwecke zur Verfügung gestellt bekommen oder eben nicht. Von einem Regierungspräsidium wird erläutert, das Kultusministerium transferiere an das Regierungspräsidium Gelder für Fortbildungen, die dann wiederum an die Schulämter nach einem besonderen Schlüssel zu verteilen seien. Das begründe eine Rechenschaftspflicht der Schulämter gegenüber den Regierungspräsidien (TR03, 63). Zugleich wünschten sich die Schulämter mehr finanzielle Autonomie. Aufgrund des hierarchischen Verhältnisses der Institutionen (TR03, 65) entstehe so „ein gewisses Spannungsverhältnis“ (TR03, 63). Diese Zuweisung der Mittel durch das Regierungspräsidium und die Rechenschaftspflicht der Schulämter wird von einem Schulamt als belastender Mangel an finanzieller Eigenständigkeit wahrgenommen (TR02, 114-115, 126-130, 148-149): Es wäre „sehr wünschenswert, wir hätten wirklich Prokura und könnten selbst entscheiden“ (TR02, 149). Mit dem Budget gehe man „verantwortungsvoll um. Aber da scheint offensichtlich von der Politik über die Hierarchie das Vertrauen in die Kompetenz der Basis zu fehlen“ (TR02, 149). Das Schulamt habe im Jahr 2017 eine zwanzigprozentige Mittelkürzung erhalten (TR02, 112) und könne sich im Vergleich zu freien Trägern zunehmend schlechter behaupten (TR02, 80).

An den Pädagogischen Hochschulen würden Fortbildungsangebote vom Kultusministerium in der Regel bisher nicht finanziert: Einer stärkeren Beteiligung an der Lehrerfortbildung stehe vor allem die Frage der Kostenübernahme im Wege: „Das Kultusministerium übernimmt in der Regel keine Teilnahmegebühren, nicht einmal Reisekosten für die Lehrer, die sich bei uns fortbilden“ (TR04, 27). Ein hochschulisches Zentrum für Weiterbildung sei durch Drittmittel

finanziert. Eine Teilfinanzierung durch das Kultusministerium habe es nun erstmals für einen weiterqualifizierenden Masterstudiengang im Bereich Sonderpädagogik gegeben (TR04, 112).

Auch die Landesakademie sei finanziell nicht autonom, sondern über einen „Zuführungsbeitrag“ des Kultusministeriums als „Hauptauftraggeber“ (TR05, 56) in Höhe von ca. sechs Millionen Euro finanziert (TR05, 56). Mit diesen Mitteln werde der bildungspolitische Auftrag als „Dienstleistung“ umgesetzt, resultierend in etwa 1080 Angeboten zu je zweieinhalb Tagen mit je 22 Teilnehmenden im Jahr 2017 (TR05, 58). Dieser hoch anmutende Zuführungsbeitrag sei zu relativieren, weil die Akademie für ihre mehrtägigen Angebote höhere Kosten (Unterbringungskosten, Fahrtkosten etc.) habe, die bei den regionalen Anbietern so nicht anfielen (TR05, 110-117). Der Vergleich der Kosten sei schwierig, da die Angebots- und Infrastrukturen so verschieden seien. Allgemein gelte: Zentrale Einrichtungen hätten „Effizienz, Schnelligkeit – sie können bildungspolitisch Weichenstellungen in der Fläche sehr schnell umsetzen, aber das kostet auch etwas“ (TR05, 120).

Im Gespräch mit der Schulleitung einer Beruflichen Schule zeigt sich die Relevanz der Finanzierung von Fortbildungen bis auf die Ebene der Einzelschule. Dadurch, dass an dieser spezifischen Schule auch sehr kleine Fächer unterrichtet würden, für die es in der Regel kein regionales Angebot gebe, werde eine besondere Fortbildungstätigkeit der Schule notwendig (TR06, 45) und es würden Ressourcen für die Stelle einer Fachbeauftragten für Unterrichtsentwicklung mit einem Deputat von vier Stunden eingesetzt (TR06, 35). So sei es möglich, für Fächer, für die es sonst kein Angebot gebe, selbst Fortbildungen zu organisieren. Dies geschehe meist in Kooperation mit externen Partnern aus der Wirtschaft, mit Handwerkerinnungen oder auch mit einer Pädagogischen Hochschule (TR06, 57). Die Finanzierung der Fortbildungen erfolge zum Teil über den Förderverein der Schule, insbesondere aber über „Enquete-Mittel“ des Landes Baden-Württemberg, auf die Berufliche Schulen Zugriff hätten. Da es Schulen gebe, die diese Mittel nicht voll ausschöpften, gebe es einen recht großen finanziellen Spielraum (TR06, 62).

Für Schulleitungen Allgemeinbildender Schulen stehen diese spezifischen Mittel nicht zur Verfügung. Ziel einer Gewerkschaft bzw. eines Verbandes sei es, diese „Ungleichbehandlung der Schularten“ abzubauen (TR09, 20). Der Hauptpersonalrat GHWRGS habe vielfach Bedarf an zusätzlichen Mitteln markiert, unter anderem für fachfremd unterrichtende Lehrpersonen. Dies sei jedoch ohne Wirkung geblieben (TR09, 32). Insbesondere die Beruflichen Schulen hätten eine vergleichsweise gute Ausstattung mit Blick auf ‚Verrechnungseinheiten‘ und würden über Mittel aus einer Enquete-Kommission mit derzeit insgesamt 500 000 Euro jährlich zusätzlich finanziert (TR09, 32). Darüber hinaus weist die Schulleitung einer Grundschule darauf hin, dass zur Finanzierung schulinterner Fortbildungen auch die Stadt, der Förderverein und freie Träger herangezogen würden (TR08, 55). Dafür seien spezielle Informationen notwendig: Es gelte zu wissen, „wo die Töpfe stehen. Das ist ein Thema, das eher andere [unerfahrene] Schulleiter nicht so wissen“ (TR08, 53).

Seitens der Landesakademie wird die Bezahlung der Fortbildenden mit der Qualität der Angebote in Verbindung gebracht. Man müsse sehen, „wie lange wir es aushalten mit dem zur Verfügung stehenden Geld“ (TR05, 73). Diese Position wird auch von einer Gewerkschaft bzw. einem Verband vertreten, da die Qualität der Angebote stark mit finanziellen Mitteln zusammenhänge: „Das Kultusministerium definiert den Umfang und die Ressourcen [...]. Die Landesakademie muss dann in diesem Rahmen sehen, was sie daraus machen kann“ (TR09, 30). Beispielsweise hätten sich in einigen Fortbildungen Tandems aus Praktikern und Externen als Fortbildungsleitung bewährt, die man sich aber nicht bei allen Kursen leisten könne (TR850, 68-73), weil das „sehr teuer“ (TR05, 73) sei. Bei der Finanzierung der Fortbildenden sei problematisch, dass Fortbildende, die aus dem nicht-schulischen, wissenschaftlichen oder wirtschaftlichen Umfeld kommen, zum Teil einfach zu teuer seien (TR05, 78): Wenn eine Lehrperson als Trainer eingeladen werde, so werde sie von der Schule freigestellt und koste die Akademie nichts. Die Trainer würden letztlich nur eine „kleine Anerkennung“ bekommen, das funktioniere nur mit Personal, das aus dem System komme, das Gehalt weiter beziehe und aus „Spaß an der Freude“ noch etwas zusätzlich mache (TR05, 78).

3.2.4 Qualität der Angebote

Im Kontext der Frage nach der Qualität der Angebote werden Maßnahmen der Evaluation diskutiert sowie institutionalisierte Formen der Qualitätssicherung an den Institutionen angesprochen. In allen Interviews ist zudem die Frage der ‚Wissenschaftlichkeit‘ der Fortbildungen aufgekommen. Die Aussagen werden zusammenfassend dargestellt.

Qualitätssicherung und Evaluation der Fortbildungen

Seitens des Schulamtes und der Landesakademie wird unter anderem auf Evaluationen gesetzt, um die Qualität der Fortbildungsangebote zu überprüfen. Standardisierte Rückmeldebögen am Ende jeder Veranstaltung, Online-Einschätzungen sowie freiwillige Meldung von Problemen seitens der Lehrkräfte ermöglichten es dem Schulamt, den Änderungsbedarf für das jeweils nächste Schuljahr zu eruieren (TR02, 220, 251). Es werde auch umgehend über Umfragen nachgeforscht, sobald etwas nur noch „befriedigend“ laufe (TR02, 221). Auch seitens der Landesakademie werden die große Bedeutung der Vergleichbarkeit von Angeboten sowie deren flächendeckende Evaluation betont. Die Schulämter hätten – anders als die Landesakademie – ihre Fortbildenden nicht „alle im Blick“ (TR05, 51). Die Akademie könne dagegen „relativ genau sagen, wie wir aussortieren, falls es einmal nicht passt“ (TR05, 51). Umfragen würden dabei der Akademie als Grundlage für die Programmentwicklung dienen. In einer umfassenden Bewerbungs- und hospitierenden Einarbeitungsphase würden künftige Fortbildende „erlebt“ und man bekomme ein Gefühl dafür, ob sie geeignet seien (TR05, 89). Aus Perspektive eines Regierungspräsidiums sei die Aussagekraft standardisierter Evaluationen zu hinterfragen: Diese fielen häufig sehr gut aus, das sei aber noch keine belastbare Aussage über die Wirksamkeit dieser Fortbildungen (TR02, 42).

Am interviewten Schulamt wurde über neun Jahre hinweg eine Struktur aufgebaut, die Elemente der Reflexion und Evaluation enthalte und „sehr professionell“ sei (TR02, 113). Fragen der Wirksamkeit und der Passung der Angebote sowie strategische Entscheidungen würden in

einer Steuergruppe und in einem Qualitätsentwicklungszirkel thematisiert (TR02, 225). Qualitätssicherung dürfe insgesamt auch nicht nur mittels Erfassung des Lernerfolgs von Schülerinnen und Schülern wie beispielsweise über Vergleichsarbeiten erfolgen, stattdessen müssten auch die Prozesse betrachtet werden (TR02, 264-267). Nach Aussage eines Regierungspräsidiums muss Lehrerfortbildung „an die Schulentwicklung oder insgesamt an die Organisationsentwicklung angebunden sein“ (TR03, 30). Deshalb werde Qualitätssicherung mittels Zielvereinbarung und Fremdevaluation vorgenommen. Fremdevaluationen seien zwar stark in die Kritik geraten, würden aber als systematisches Instrument eine Grundlage für intensive Gespräche zwischen Schulverwaltung und Schulleitung bilden können (TR03, 52).

Wissenschaftlichkeit der Fortbildungen

Im Kontext von Fragen zur Qualität der Angebote wird von den Interviewten häufig auch das Thema der ‚Wissenschaftlichkeit‘ der Fortbildungen angesprochen. Die Bedeutsamkeit der Feld- und Wissenschaftsexpertise Fortbildender wird von der Landesakademie betont. Mehrjährige Individualkooperationen würden einen „Austausch, der qualitativ ganz hochwertig ist“ (TR05, 78), ermöglichen (TR05, 78, 99, 123, 137). Seitens eines Regierungspräsidiums wird die äußerste Wichtigkeit wissenschaftlich-systematischer Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Qualifizierungsmaßnahmen betont (TR03, 30) und ein Wissenschaftsbezug im Fortbildungssystem stärker gewünscht (TR03, 27). Auch an der Pädagogischen Hochschule wird die Bedeutung von Wissenschaftlichkeit in der Fortbildung betont und damit sogleich der eigene Wunsch nach stärkerer Beteiligung an der Lehrerfortbildung begründet: Man wolle Angebote übernehmen, „die wir in unserer Funktion als wissenschaftliche Einrichtung [besonders gut] wahrnehmen können, zum Beispiel fachliche Qualifizierungen von Lehrerinnen und Lehrern“ (TR04, 37). Auch seitens des Schulamts wird wissenschaftliche Expertise geschätzt und für eigene Fortbildungen auf Honorarbasis „eingekauft“ (TR02, 143-145). Später im Interview werden allerdings einige Fortbildungen als zu stark forschungsorientiert kritisiert: „Was die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen

anbieten, ist zu weit weg. Das geht immer zurück in die Theorie. Die ist nicht schadhaft, aber sie nützt nichts im Bestehen vor Ort und in der Fortbildung. Da sind dann auch Dinge wie Persönlichkeit gefragt“ (TR02, 202-203).

3.2.5 Fortbildende

Die Fortbildenden im Lehrerfortbildungssystem gelten als Schlüssel zur Qualität der Fortbildungen (Kap. 2.3). In den Interviews wurde daher gefragt: Wie werden Fortbildende gewonnen? Wie werden diese für ihre Tätigkeit qualifiziert? Im Folgenden werden die Positionen zusammenfassend dargestellt.

Gewinnung neuer Fortbildender

An den drei Standorten der Landesakademie verlaufe die Gewinnung der Fortbildenden höchst unterschiedlich: Im Bereich der Allgemeinbildenden Schulen am Standort Bad Wildbad kenne man geeignete Personen und sie würden empfohlen (TR05, 87) oder es gebe Anfragen der Verantwortlichen beim Schulamt und/oder Ministerium. Für den Bereich der Beruflichen Schulen in Esslingen würden viele Fortbildende aus der Wirtschaft eingesetzt, da es dort sehr „spezielle“ Themen gebe. Im Bereich der Personal- und Führungskräfteentwicklung am Standort Comburg werden Stellen offiziell ausgeschrieben (i. d. R. mindestens fünf Jahre Unterrichtserfahrung, drei Jahre (schulinterne) Fortbildungserfahrung sind wünschenswert (TR05, 87)). Spezialthemen würden auch von Lehrpersonen, die diesbezüglich eben Expertise hätten (TR05, 144), angeboten. Dabei sei ein großes Problem (TR05, 156): „Wie finden wir die richtigen Leute für die Themen?“ (TR05, 156). Die Akademie überblicke zwar den zentralen Bereich, „aber ich weiß nicht, wie die Kollegen in der Region ihre Leute finden – keine Ahnung“ (TR05, 156).

Fortbildende werden vom Schulamt auf vielfältigen Wegen gewonnen: Für Fachberaterstellen gebe es Ausschreibungen und Bewerbungsgespräche. Ergänzt würden die Ausschreibungen durch Personalkennntnis gut vernetzter Fachberater. In Schuljahreseingangsgesprächen werde von jedem Schulrat mit seinen Schulen thematisiert, wer für Führungsaufgaben infrage käme.

Zusätzlich gebe es Initiativbewerbungen (TR02, 183-186). Wenn man unter den Lehrerinnen und Lehrern eine „Perle“ sehe, die guten Unterricht mache, dann werde das weitergegeben und die Person potenziell für eine Aufgabe in der Fortbildung im Blick behalten: „Wenn Sie guten Unterricht sehen, ist das zumindest nicht die schlechteste Voraussetzung dafür, dass einer auch [...] gute Fortbildungen machen könnte“ (TR02, 187-190). Man müsse sich „ein Schulamt vorstellen wie einen Schwamm, der ganz viele große und kleine Poren hat“ (TR02, 190) und so über vielfältige Wege Kontakte zu geeigneten Personen finden könne. Bedarfsorientiert werde die Nachfrage nicht nur durch schulamtliches Personal gedeckt, sondern auch durch externe Honorarkräfte (z. B. Personal von Pädagogischen Hochschulen) (TR02, 143-145), jedoch nicht, weil die Breite bzw. ein Fach im Schulamt fehlen würde, sondern eher die Tiefe und Aktualität auch mit zu berücksichtigen sei (TR02, 192-197).

Die Weiterqualifizierung der Fortbildenden

An allen Institutionen wird der Weiterqualifizierung der Fortbildenden eine sehr hohe Bedeutung zugemessen. Ein Regierungspräsidium erklärt, es müsse eine formale Qualifikation der Fortbildenden geben (TR03, 42), der ausreichend Raum gegeben werden müsse (TR03, 42-45). Zusätzlich wird auch die Notwendigkeit der Qualifizierung von externen Fortbildenden betont: Es sei eine gewisse Feldkompetenz mit Blick auf Schule notwendig (TR03, 45). Neben der Expertise, die Fortbildende für ihre Tätigkeit bereits mitbrächten (TR03, 42), sei es bedeutsam, wichtige Linien der Fortbildung unter Einbezug dieser Expertise zentral zu entwickeln und zu steuern (TR03, 39). Entscheidend sei unter den Fortbildenden die Mischung aus Feldkompetenz und externer Expertise (TR03, 45), um eine ‚Schnittstellenproblematik‘ (ungeklärte Anbindung des externen Expertenwissens an das schulische Feld) zu vermeiden (TR03, 48).

Nach Aussage eines Schulamtes käme es fundamental auf die Qualität der Fortbildenden an, wenn es darum gehe, ob und wie nachhaltig die Fortbildungen besucht werden und wirken (TR02, 66). Dabei stünden ‚menschliche‘ Aspekte im Mittelpunkt (TR02, 199-200), auch da

die Qualifikation als Lehrperson, Fortbildner oder auch Amtsleiter nicht im Wesentlichen durch das Studium hervorgebracht werde (TR02, 198). Problematisch sei daher, wenn sich viele nicht bewusst für den Lehrerberuf entschieden hätten (TR02, 242-243). Weiterqualifikationen durch ein Zweitstudium (z.B. Abschluss eines bildungswissenschaftlichen Master-Studienganges) werden kritisch betrachtet, da eine Entfremdung vom Kern der Arbeit befürchtet wird (TR02, 192-197). Eine solche Qualifikation stelle daher keinen Bonus dar (TR02, 194). Auch die zentrale Qualifikationsmaßnahme für Fortbildende sei problematisch: „die Rückmeldungen unserer Fachberater sind zum Teil wirklich schlecht [...]. Da bekommen [die] [...] nicht das Futter, das sie fachlich brauchen“ (TR02, 267). Es mangle an der Qualifikation der Weiterqualifizierenden (TR02, 279-283).

Der interviewten Person der Landesakademie liege die Professionalisierung der Fortbildenden „persönlich sehr am Herzen [...]“ (TR05, 154). In einem Einführungsseminar würden die neuen Fortbildenden für ihre Tätigkeit qualifiziert und dann erst einmal bei einem erfahrenen Trainer als Assistenz eingesetzt. Erst dann „lassen wir sie alleine mit einem Kollegen oder einer Kollegin auf die Lehrkräfte los“ (TR05, 87). Begleitend zum Einarbeitungsprozess werden die Fortbildenden immer evaluiert: „Wenn es gut funktioniert, behalten wir sie, wenn nicht, trennen wir uns wieder“ (TR05, 87) – die Rückmeldungen seien aber insgesamt sehr gut (TR05, 87). Nach der Einführungsqualifikation bekommen die Fachberater „immer mal wieder Spezialisierungsbausteine zur Verfügung gestellt“ (TR05, 144). Bei Personen, die zu spezifischen Themen fortbilden (beispielsweise zu Inklusion oder Heterogenität) sei das eine andere Sache: „Wenn man Glück hat, findet man den Richtigen [...], aber sie werden nicht gezielt für so ein Thema professionalisiert. [...]. Das ist eine gewisse Schwierigkeit, das ist Massenbetrieb.“ (TR05, 144). In einigen Fortbildungen habe es sich bewährt, Tandems aus Praktikern und externen Experten einzusetzen: Zwar würden die Praktiker in einem dreiteiligen Seminar mit je zweieinhalb Tagen zu Themen der Didaktik und Methodik qualifiziert, um eine „Sensibilisierung für diese Dinge“ zu erreichen (TR05, 73). Dies reiche aber nicht aus, um fundierte Kenntnisse in Bereichen wie Erwachsenenbildung oder beispielsweise Moderation zu erlangen (TR05, 73).

Dies könnten die Externen einbringen und sie seien zudem wichtig, weil sie „von außen einen völlig anderen Blick haben“ (TR05, 73). Das System mit Tandems könne jedoch aus Gründen der Finanzierung nicht durchgängig umgesetzt werden (Kap. 3.2.3).

Auch von einer Gewerkschaft bzw. einem Verband wird die Bedeutung der Fortbildung für Fortbildende betont, die deutlich verbessert werden müsse. Zudem wird aber auch das Thema der Qualifizierung derjenigen, die in der Schulverwaltung für Schulentwicklung und Fortbildung zuständig sind, aufgeworfen, „denn die bekommen keinerlei Qualifizierung“ (TR09, 57). Dies sei ein wichtiger Aspekt, der künftig thematisiert werden müsse.

Bezahlung, Wertschätzung und Fluktuation der Fortbildenden

Ein Schulamt betont, wie wichtig ein langjährig gleicher Personalstamm sei, um die Schulen bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung in Form von Fortbildungen zu unterstützen (TR02, 71). Wichtig sei bei politischen Kurskorrekturen im System der Fortbildungen, dass diese nicht zu ‚ruckhaft‘ gesteuert würden. Es sei bereits einmal der Fall gewesen, dass aufgrund massiver Steuerung die besten Fortbildenden ausgestiegen seien. Grund sei ein Mangel an Wertschätzung (TR02, 103) gewesen, der sich auch mit geringer Bezahlung verbinde. Mit „nicht einmal 40 Euro Brutto als monatlicher Zulage“ (TR02, 114) im Bereich GHWRGS würde die Wertschätzung fehlen, und diese habe „einen sehr, sehr, sehr hohen Stellenwert in unserer Profession“ (TR02, 103). Dann sei es schwierig, die vielen guten und motivierten Fortbildenden (TR02, 111) zu halten. Personalpflege sei wichtig: enger Austausch, Beteiligung, große Handlungsspielräume, Mitgestaltungsfreiräume, Zugehörigkeitsgefühl und (informelles) Eingebunden-Sein in Arbeitskreise (TR02, 128-132). Am Regierungspräsidium sei es „attraktiv, Fortbildner zu werden“ (TR07, 74), da es eine klare Struktur gebe mit einer Stelle als Fachberater (Besoldungsgruppe A15). Dies sei an den Staatlichen Schulämtern deutlich schwieriger: Eine Zulage von 38 Euro im Monat Brutto habe eine „hohe Fluktuation“ zur Folge, und häufig könnten fachliche Themen gar nicht abgedeckt werden. Hier müsse „sicherlich auch etwas passieren“ (TR07,

74). In den bisherigen Strukturen werden somit die Fachberaterinnen und Fachberater des höheren Dienstes den Regierungspräsidien zugeordnet und jene des gehobenen Dienstes den Schulämtern. Die damit verbundene ungleiche Bezahlung wird auch von einer Gewerkschaft bzw. einem Verband stark kritisiert (TR09, 20).

Aus Sicht der Landesakademie sei es hilfreich, wenn in der Fortbildung eine nicht so hohe Fluktuation herrschen würde, denn sonst „fängt [man] wieder von vorne an und das hat natürlich Auswirkungen auf die Qualität“ (TR05, 76). Die Fortbildenden seien noch regulär als Lehrpersonen beschäftigt und müssten ihre Unterrichtsverpflichtung erfüllen, die „können nicht dauernd raus“ (TR05, 89), weshalb man eigentlich Personal bräuchte, das sich zeitweise nur um Fortbildungen kümmere: „Ganz raus aus dem Unterricht, ganz rein in die Fortbildung – und nach drei Jahren muss der [Fortbildende] aber wieder zurück in den Unterricht, weil er sonst abhebt, weil er sich zu weit vom Unterricht entfernt, von den Realitäten des Lebens“ (TR05, 89). Das Modell gebe es schon bei Fachberatern für Schulentwicklung (TR05, 91). Aber es sei nicht so angesehen, Personen auf Dauer für Fortbildungstätigkeiten abzustellen. Gerade von solchen ‚Dauerbeauftragten‘ hätte die Akademie aber gerne mehr (TR05, 91).

3.3 Zusammenfassung und Diskussion

Das *Angebot an Fortbildungen* kann an den Landesakademien und Regierungspräsidien den Aussagen der Interviewten zufolge zuvorderst als Umsetzung bildungspolitischer Programme für die Lehrerfortbildung verstanden werden. Am Schulamt ist nach eigenem Selbstverständnis das Fortbildungsangebot stärker am Bedarf der einzelnen Schulen orientiert. Insgesamt erweist sich das System in weiten Teilen als aus formaler Sicht zentral gesteuert. Die Vielzahl der beteiligten Institutionen und Akteure sowie deren in der Zusammenschau letztlich diffusen Kommunikationsstrukturen bei der Angebotsplanung zeichnen allerdings eher einen Flickenteppich der Lehrerbildungslandschaft als eine klar abgestimmte Gesamtmaßnahme. Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn die hier nicht einbezogenen Angebote der freien Träger mit bedacht werden. Eine systematische anbieter-

übergreifende Struktur für Absprachen bezüglich der Angebotserstellung, die auf ein konsequentes Zusammenwirken der Akteure und das Nutzen von wechselseitigen Stärken schließen ließe, scheint es den Interviews zufolge nicht zu geben. Es wäre daher zu klären, wie sich die zentralisierte Steuerung einerseits und die Pluralität der Angebote und Anbietenden andererseits zueinander verhalten sollen.

Der *Bedarf an Fortbildungen* wird an Regierungspräsidien über Schulreferentinnen und Schulreferenten sowie über informelle Gespräche ermittelt. An einem Schulamt wird der Bedarf über informelle Gespräche sowie über Fortbildungsbeauftragte und/oder Jahreseingangsgespräche mit Schulleitungen erfasst. Die Bedarfserhebung an der Landesakademie erfolgt an den verschiedenen Standorten auf unterschiedlichen Wegen und reicht von einer Befragung aller Schulleitungen bis hin zur informellen Erhebung durch Regierungspräsidien und Schulämter, welche die so ermittelten Bedarfe in gemeinsame Planungssitzungen mit den Akademien einbringen. Neben einzelnen und teils temporären standardisierten Maßnahmen erweist sich die Ermittlung des Fortbildungsbedarfes daher insgesamt als stark informell geprägt. Eine zentrale Bedarfserhebung, die bestimmten Standards folgt, ist derzeit nicht gegeben. Zu klären erscheint nicht nur, wie sich standardisierte und informelle Ermittlungen des Fortbildungsbedarfes zueinander verhalten, sondern auch, wie sich eine Bedarfsorientierung mit zentraler Angebotssteuerung verbinden lässt, denn die Bedarfe dürften auf unterschiedlichen Ebenen (z. B. zwischen Bildungsadministration und Einzelschule) teils unterschiedlich ausfallen.

Mit Blick auf die Fragen nach *Nachhaltigkeit und Multiplikation* wurde von den Interviewten primär der Bedarf an modular aufgebauten kumulativen Fortbildungsangeboten sowie an professionellen Lerngemeinschaften angesprochen. Beide Aspekte lassen sich dem Forschungsstand zufolge ebenfalls als bedeutsam für den Erfolg von Lehrerfortbildungen insgesamt annehmen (Kap. 2.3.2): Sogenannte ‚One-Shot-Fortbildungen‘ erweisen sich als punktuelle Maßnahmen aus Sicht der interviewten Verantwortlichen kaum als nachhaltig. Es bleibt zu fragen, inwiefern die Interviewten, die für die Angebotsplanung mit zuständig sind, diese Praxis (in Abhän-

gigkeit von den finanziellen Möglichkeiten) ändern könnten. Grundsätzlich sollten aus deren Sicht die Erträge aus Fortbildungen im Kollegium weiterverarbeitet werden.

Zur *Finanzierung des Fortbildungssystems* wird kontrovers die Frage diskutiert, welche Institutionen für welche Einsatzgebiete welche Mittel bekommen. Mit der Mittelvergabe und der sich damit verbindenden Rechenschaftspflicht kann sich ein Abhängigkeitsverhältnis ergeben, das als Begrenzung inhaltlicher Autonomie wahrgenommen wird. Die Finanzierung der einzelnen Fortbildungsinstitutionen variiert erheblich. Insbesondere die Kosten für die Landesakademie sind hoch, diese kann dafür aber längere Fortbildungen samt Übernachtung und Verpflegung anbieten und somit beispielsweise mehr Raum für einen informellen Austausch bieten. In den Gesprächen wird auch eine potenzielle Verbindung zwischen Finanzierung und Qualität deutlich, etwa wenn es um den Einbezug externer Expertise geht oder darum, qualifiziertes Personal trotz meist sehr geringer finanzieller Anreize zu halten. Auf Schulebene erscheint im Kontext schulinterner Fortbildungen insbesondere die Expertise der Schulleitung zu möglichen Finanzierungsquellen relevant. Insgesamt zeichnen die divergierenden Mittelzuweisungen und Annahmen über die Relevanz der Finanzierung für das Fortbildungssystem ein unscharfes Bild. Es erscheint klärungsbedürftig, welche Schwerpunkte im Fortbildungssystem aufgrund der Mittelvergabe gesetzt werden sollen.

Im Bereich der *Qualitätssicherung* zeigt sich eine vielfältige Praxis im Fortbildungssystem. Sie reicht vom Einsatz systematischer schriftlicher Evaluationen bis hin zu einer eher informellen Rückmeldekultur. Ein flächendeckendes, systematisches und standardisiertes Evaluationsverfahren aller Fortbildungen gibt es jedoch nicht. Die Aussagekraft von Evaluationen wird aber auch kritisch diskutiert, wenngleich sie insbesondere an der Landesakademie als Ausgangspunkt für Veränderungen eingesetzt wird. Qualitätssicherung bedeutet aus Sicht der Regierungspräsidien auch, Fortbildung stärker an die Schulentwicklung zu binden und Qualitätssicherung über Zielvereinbarungen und Fremdevaluationen zu betreiben. Die Einbindung *wissenschaftlicher Expertise* in Fortbildungsformate wird von den interviewten Insti-

tutionen insgesamt geschätzt. Zu stark forschungsorientiert ausgerichtete Fortbildungen werden partiell aber auch als wenig hilfreich für die praktischen Bedarfe kritisiert. Damit stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von stärker reflexiv und abstrakt angelegten Fortbildungen einerseits und eher praxisorientierten und konkreten Angeboten andererseits. Des Weiteren geht damit die Frage einher, welche inhaltlichen Schwerpunkte in der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern auch im Verhältnis zur ersten Phase der Lehrerbildung an Hochschulen und der zweiten Phase an Staatlichen Seminaren in der langen Zeit der Berufsausübung als Lehrerin und Lehrer gesetzt werden sollten.

Die *Gewinnung der Fortbildenden* erfolgt zwar teilweise über Ausschreibungen und Assessments, alle Interviewten berichten aber auch von der gängigen Praxis und Relevanz, als geeignet angesehene Personen über informelle Kontakte und Gespräche zu identifizieren. Dabei sei auch Glück erforderlich, die passenden Personen gewinnen zu können. Welche Kriterien dafür herangezogen werden, ob eine Person als Fortbildende oder Fortbildender geeignet ist, und welche Qualifikationen und Eigenschaften für welche Art von Fortbildungen wünschenswert erscheinen, bleibt weitgehend offen und stellt ein zu klärendes Desiderat dar.

Eine *Weiterqualifizierung der Fortbildenden* wird von allen interviewten Akteuren als zentral für die Qualität der Fortbildungsangebote erachtet. Dabei werden sowohl die Befähigung zur standardisierten Umsetzung zentral geplanter Fortbildungskonzepte genannt als auch die kontinuierliche individuelle Weiterentwicklung bereits mitgebrachter Qualifikationen. Es kann zu Irritationen führen, wenn die Abnehmerseite von Qualifikationsmaßnahmen selbst als ähnlich kompetent oder kompetenter wahrgenommen wird als die Personen, die eine Weiterqualifizierung verantworten. Damit stellt sich die offene Frage, welche Qualifikationen im Einzelnen die für die (Weiter-)Qualifizierung von Fortbildenden verantwortlichen Weiterbildenden eigentlich aufweisen müssen. Allgemeine und zugleich verbindliche Standards in der (Weiter-)Qualifizierung der Fortbildenden oder auch ein allgemein anerkanntes Qualifikationsmerkmal, wie z.B. der Abschluss eines einschlägigen Zweit- oder Aufbaustudiums, existieren nicht

und werden vereinzelt auch als nicht zielführend angesehen. Stattdessen wird die Relevanz von Feldkompetenz mit Blick auf Schule und Unterricht sowie von spezifischer Expertise (z. B. einer bestimmten fachlichen Expertise) genannt.

Von allen Akteuren werden auch *strukturelle Herausforderungen* diskutiert. So wird beispielsweise der Wunsch nach einem größeren verteilten Personalstamm und damit nach mehr personeller Kontinuität artikuliert. Die geringe zusätzliche Bezahlung der Fortbildenden wird mit mangelnder Wertschätzung in Verbindung gebracht. Solche strukturellen Defizite können zu einer hohen Fluktuation unter den Fortbildenden beitragen, was wiederum die Qualität der Zusammenarbeit und schließlich der Angebote negativ beeinflussen mag. Damit werden insgesamt Fragen nach der (finanziellen) Wertschätzung von Fortbildenden ebenso aufgeworfen wie auch Fragen nach deren Arbeitsmodell. Es scheint insbesondere klärungsbedürftig, in welchem Umfang und für welche Dauer Lehrerinnen und Lehrer (vollständig) für Fortbildungsaufgaben von regulären Aufgaben in Schule und Unterricht freigestellt werden.

Themenübergreifend wird in den Interviews deutlich: Die Positionen der verschiedenen interviewten Akteure der Lehrerfortbildung weisen je *spezifische Eigenlogiken der Institutionen*, für die sie sprechen, auf. Jede Institution beansprucht für sich, eine besondere Expertise im Bereich der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu haben. Was die eine Institution als Stärke auslegt (z. B. wichtig sei die Verantwortung zentral geplanter Fortbildungen), wird von einer anderen Institution als Schwäche ausgelegt (z. B. zentral sei die Fähigkeit, Bedarfe an der Basis zu decken). Manche Äußerungen in den Interviews stellen sogar die Relevanz und Berechtigung einzelner anderer Institutionen in Frage, zumindest aber wird die eigene Zuständigkeit klar betont, die mit den jeweiligen spezifischen Stärken (mal Forschungsbezogenheit,

mal Praxisnähe) einhergeht. Zugleich zeigt sich eine große Abhängigkeit der Institutionen im System, insbesondere aufgrund formaler Hierarchie und/oder aus Gründen der finanziellen Abhängigkeit. Es kann daher von einer ‚Schnittstellenproblematik‘ ausgegangen werden, deren Bearbeitung ein Desiderat darstellt. Auch wird eine gewisse *Unübersichtlichkeit des Fortbildungssystems* deutlich: Es gibt multiple Akteure, Themen, Finanzierungsmodelle, Qualitätsvorstellungen, Wege der Akquise für Personal usw. und es drängt sich der Eindruck aus individueller Sicht zwar jeweils plausibler, aber aus einer Gesamtperspektive heraus auch tendenziell beliebiger Setzungen und Strukturen auf. Da die bislang hauptverantwortlichen Institutionen aber letztlich in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen bzw. unter dem Dach des Kultusministeriums agieren, scheinen Überlegungen zu einer (noch) *besseren Abstimmung* erfolgversprechend. Damit kann sich eine stärkere Zentralisierung der Steuerung verbinden, aber auch eine Stärkung der Autonomie der einzelnen Institutionen bei gleichzeitiger Optimierung der Kommunikationsstrukturen. Im gegenwärtigen Reformprozess wird aber weiterhin über einen Neuzuschnitt der bisherigen Institutionen und deren Aufgaben nachgedacht. Dabei sind stets die *Potenztiale und Grenzen von (strukturellen) Reformmaßnahmen* zu bedenken und kritisch zu prüfen. Den Interviews zufolge legt sich weder eine radikale Zentralisierung noch eine vollständige Autonomie als Weg nahe, der die Akzeptanz aller beteiligten Akteure bzw. Institutionen finden dürfte. Bleibt wie beabsichtigt eine Fortbildungsstruktur erhalten, an der unterschiedliche Akteure und Institutionen beteiligt sind, erscheint insbesondere zu klären, welche Stärken und Schwächen diese im Einzelnen aufweisen und wie sie sich darin wechselseitig so ergänzen können, dass ein *stimmiges Gesamtbild der Fortbildungslandschaft* entstehen kann.

4 Das Angebot an Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Ergebnisse einer Dokumentenanalyse

Die Reform der Struktur und des Angebots von Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg erfährt derzeit größte bildungspolitische Aufmerksamkeit. Im Kontrast zu diesen intensiven Reformbestrebungen liegt bislang allerdings keine systematische Analyse des bestehenden Angebots an Fortbildungen vor. Eine genaue Kenntnis des gegenwärtig vorgehaltenen Angebots erscheint allerdings eine wichtige Grundlage für Entscheidungen zu dessen Reform. Daher werden in diesem Kapitel Anlage und Ergebnisse einer systematischen Angebotsanalyse zu Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern unter dem Dach des Kultusministeriums für den Zeitraum eines kompletten Jahres berichtet.

4.1 Anlage, Stichprobe und Methode

Während zur Nutzung und Wirkung der Lehrerfortbildungen (Lipowsky, 2014) sowie zur Nachhaltigkeit und Multiplikation (Vigerske, 2017) bereits einige empirische Forschungsergebnisse vorliegen, wurde das *Angebot an Fortbildungen* bisher nicht großflächig erfasst und analysiert. Es stellt sich die Frage, welche Merkmale die vorgehaltenen Angebote aufweisen und wie sich Fortbildungen in Abhängigkeit ihrer Merkmale quantifizieren lassen: Welchen zeitlichen Umfang haben die Angebote? Gibt es Zeiträume, in denen besonders viele oder wenige Fortbildungen angeboten werden? Wie ist der Veranstaltungsort der Fortbildungen zu erreichen und gibt es in bestimmten Regionen mehr Fortbildungen als in anderen? Zu welchen Inhalten gibt es besonders viele Angebote? Gibt es Auffälligkeiten bezüglich des Fachbezugs der Angebote? Gibt es besondere Zielgruppen, für die mehr Angebote existieren? Wie verteilen sich die Angebote nach Schularten?

Solchen Fragen wird im Folgenden nachgegangen. Grundlage der Analysen ist ein Datensatz,

der Informationen zu allen Fortbildungsangeboten im Zuständigkeitsbereich des Kultusministeriums im Zeitraum eines kompletten Jahres (01.08.2016 bis 31.07.2017) enthält. Dies betrifft Angebote der Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen, der Regierungspräsidien und der Staatlichen Schulämter. Insgesamt umfasst dieser Datensatz 10588 Fortbildungsangebote, die sich in 8953 *regionale* Angebote in Verantwortung der Regierungspräsidien und Schulämter sowie 1635 *zentrale* Angebote der Landesakademie sowie der Akademie Schloss Rotenfels und des Landesinstituts für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik unterscheiden lassen.

Das besondere Potenzial der Angebotsanalyse liegt in der Vollständigkeit des Datensatzes, der für ein komplettes Jahr alle Fortbildungsangebote enthält, die in der zentralen Datenbank des Landesfortbildungsservers („LFB-Datenbank“) im Verantwortungsbereich der Regierungspräsidien und Schulämter („regionale“ Fortbildungen) sowie der Landesakademie für Lehrerfortbildung („zentrale“ Fortbildungen) unter der Internetadresse <https://lehrerfortbildung-bw.de> gelistet wurden. Limitierend muss angenommen werden, dass über die dort indexierten Angebote hinaus noch weitere Fortbildungen stattgefunden haben (könnten), z. B. weil schulinterne Fortbildungen nicht vollumfänglich indexiert sein könnten. Ebenso weist der Datensatz fehlende Werte auf, die zum Teil ganz präzise Analysen erschweren – an relevanten Stellen wird nachfolgend darauf hingewiesen. Nicht erfasst wurden Angebote weiterer Anbieter (z. B. kirchliche Träger, Pädagogische Hochschulen).

Zur Bearbeitung der Forschungsfragen wurden statistische Auswertungen des Datensatzes durchgeführt. Aus dem Datensatz *direkt entnommen* werden konnten Informationen zum Veranstaltungszeitpunkt, zur Dauer der Fortbildung, zum Veranstaltungsort, zum Anbieter im

Sinne der Fortbildungsinstitution, zum Fachbezug, zur Zielgruppe und zur Schulart, für die die Fortbildung jeweils angeboten wurde. Um darüber hinaus auch Fragen nach den Inhalten der Fortbildungen (im Sinne der dort behandelten Themen) beantworten zu können, wurden weitere Informationen aus dem Datensatz *mittels Inhaltsanalyse aufbereitet*. Über die in der Datenbank enthaltenen Angebotsbeschreibungen zu Titel, Ziel und Programm der Fortbildungen wurden diesen jeweils kriteriengeleitet inhaltliche Kategorien zugewiesen. Dafür wurden zunächst für eine Auswahl an Angeboten induktiv inhaltliche Kategorien formuliert (Krippendorff, 2013), die dann im weiteren Prozess generalisiert und zusammengefasst wurden. Jedem Fortbildungsangebot wurde mindestens eine der finalen inhaltlichen Kategorien zugewiesen. Es konnten auch mehrere Inhalte kodiert werden: Abschlussprüfung, Austausch/Netzwerktreffen, Beratung/Supervision, Curriculum, Diagnostik, Didaktik, Digitalisierung, Elternarbeit, Umgang mit Heterogenität, Inklusion, Klassenführung, Kommunikationskompetenz, Kooperation, Lehrergesundheit, Leistungsmessung, Prävention, Qualifikation für neue Aufgabenfelder, Recht und Gesetz, Schuladministration, Schulentwicklung und Sonstiges.

Anhand der Prüfung der Beurteilerübereinstimmung wurde sichergestellt, dass die Zuordnung der Fortbildungsangebote zu den inhaltlichen Kategorien verlässlich (reliabel) erfolgt. Dazu wurden etwa 5 % der Fortbildungen (590 Fortbildungsangebote) von drei verschiedenen Personen kodiert. Die Beobachterübereinstimmungen lassen sich mit dem statistischen Kennwert Cohen's Kappa (κ) quantifizieren. Vorliegend reichen die Übereinstimmungswerte von einer noch akzeptablen Übereinstimmung für die Kategorie Kooperation ($\kappa=.43$), Elternarbeit ($\kappa=.57$) oder Didaktik ($\kappa=.58$) bis hin zu einer fast vollkommenen Übereinstimmung für die Kategorien Abschlussprüfung ($\kappa=.85$), Beratung/Supervision ($\kappa=.83$), Curriculum ($\kappa=.90$), Inklusion ($\kappa=.83$) sowie Recht und Gesetz ($\kappa=.92$), während die übrigen Kategorien mit Werten zwischen $\kappa=.61$ und $\kappa=.80$ eine befriedigende Übereinstimmung aufweisen (Landis & Koch, 1977; Wirtz & Caspar, 2002). Das bedeutet, die Analysen auf Basis der inhaltlichen Kodierung können insgesamt als belastbar betrachtet werden.

4.2 Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden die oben skizzierten Fragestellungen beantwortet, indem für jedes Thema die Forschungsfrage vorgestellt wird, methodische Aspekte angesprochen und dann die Ergebnisse der statistischen Analysen berichtet werden.

4.2.1 Ausfall und Auslastung von Fortbildungen

Von den 10588 in der Datenbank verzeichneten Angeboten wurden mit 7436 Fortbildungen 70,2% der Veranstaltungen tatsächlich durchgeführt. 29,8% der Fortbildungen (3152 Fortbildungsangebote) wurden nicht durchgeführt. Eine Differenzierung nach Anbieter zeigt, dass von den 1635 zentralen Angeboten 88,1% tatsächlich durchgeführt wurden (1441 Angebote). Von den 8953 regionalen Angeboten der Regierungspräsidien und Schulämter wurden 67,0% durchgeführt (5995 Angebote). Mit Blick auf die Auslastung bzw. Überbuchung gibt die potenzielle Existenz einer Warteliste einen vorsichtigen Hinweis: Für die durchgeführten Fortbildungen gibt es in 85,1% keine Warteliste. In einem Ausnahmefall umfasst die Warteliste allerdings laut Angabe im Datensatz bis zu 175 Personen. Zu 2,5% der Angebote (270 Angebote) gibt es eine Warteliste, auf der mehr als zehn Personen stehen. Davon sind über zwei Drittel Angebote der Landesakademie.

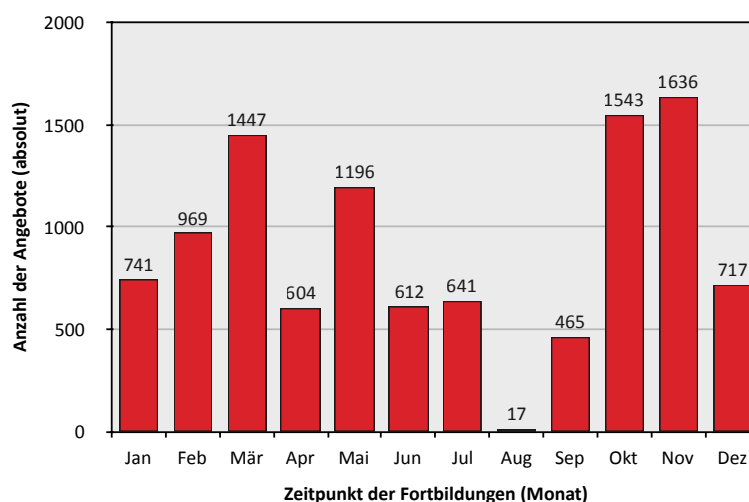
4.2.2 Veranstaltungszeitpunkt

Dem Datensatz waren zunächst Informationen zum *Veranstaltungszeitpunkt* der Fortbildungen zu entnehmen, die über Häufigkeitsanalysen ausgewertet wurden. Abbildung 4 zeigt, dass die Fortbildungen überwiegend außerhalb der unterrichtsfreien Zeit („Ferien“) stattfinden. Im analysierten Zeitraum lagen die Sommerferien von Anfang August bis Mitte September, Anfang November die Herbstferien; im Dezember und Januar waren Weihnachtsferien, im April Osterferien und im Juni Pfingstferien. In den von Ferien betroffenen Monaten existieren weniger Fortbildungsangebote. Insgesamt finden nur 1,0% der Fortbildungen in der unterrichtsfreien Zeit statt (102 von insgesamt 10588 Angeboten).

Diese Fortbildungen sind überwiegend Aufstiegslehrgänge zur Qualifikation im zweiten Unterrichtsfach oder Einführungsseminare für neu bestellte Schulleitungen. Weiterhin finden mit 2,1% der Fortbildungen nur 227 von insge-

samt 10588 Angeboten teilweise am Wochenende statt, 204 davon ausschließlich zwischen Freitagnachmittag und Sonntag. Etwa drei Viertel der Fortbildungen am Wochenende sind zentrale Angebote an der Landesakademie.

Abbildung 4: Anzahl der Fortbildungsangebote nach Zeitpunkt der Fortbildung



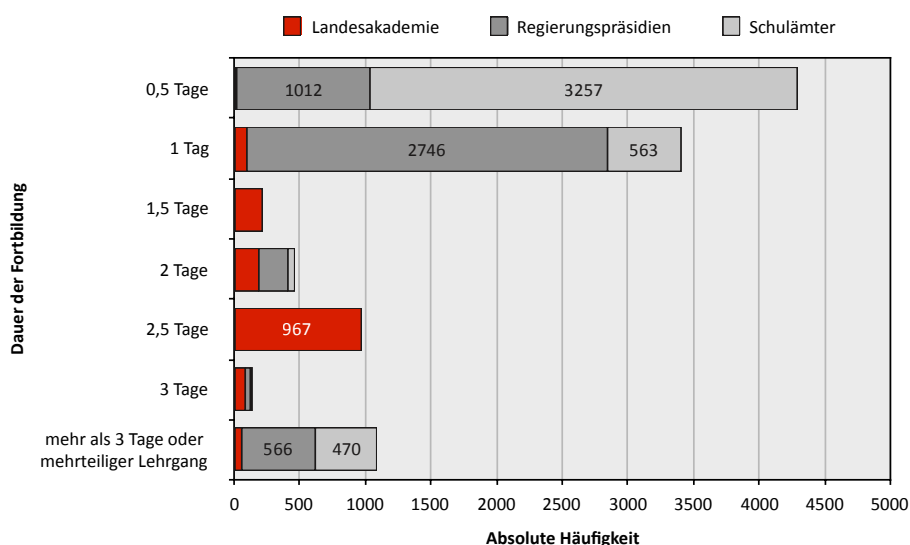
Datengrundlage: Kompletter Datensatz der Angebote der Landesakademien, Regierungspräsidien und Schulämter in Baden-Württemberg im Zeitraum eines Jahres (01.08.2016 bis 31.07.2017); N=10588.

4.2.3 Dauer

Informationen zur Dauer der Fortbildungen konnten aus dem Datensatz direkt entnommen

und über Häufigkeitsanalysen ausgewertet werden. Die Dauer der Fortbildungen liegt insgesamt betrachtet für 72,7% der Angebote bei einem halben oder einem Tag (Abb. 5).

Abbildung 5: Anzahl der Fortbildungsangebote nach Dauer



Datengrundlage: Kompletter Datensatz der Angebote der Landesakademien, Regierungspräsidien und Schulämter in Baden-Württemberg im Zeitraum eines Jahres (01.08.2016 bis 31.07.2017); N = 10588.

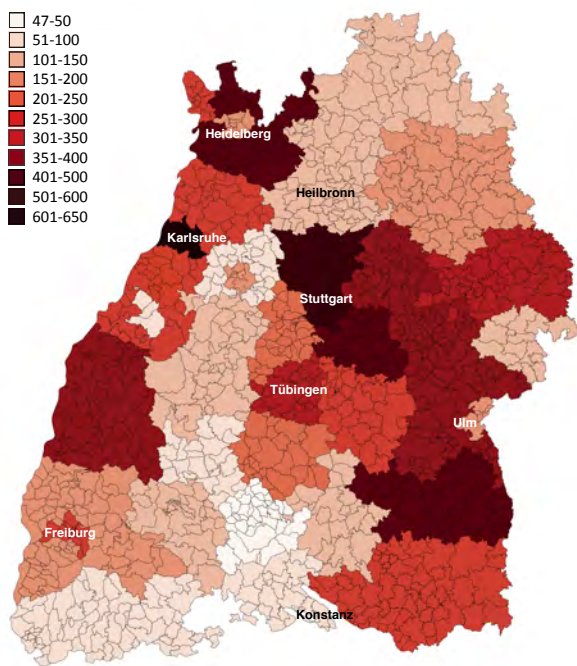
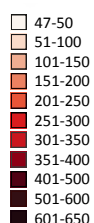
Eine Differenzierung nach Anbieter zeigt starke Unterschiede in der Dauer der Angebote. Die Mehrzahl der halbtägigen Fortbildungen wird von den Schulämtern ausgerichtet. Von den insgesamt 4354 Angeboten der Schulämter dauern 74,8% einen halben und 12,9% einen ganzen Tag. Auch bei den Regierungspräsidien zeigt sich ein Schwerpunkt auf Fortbildungen mit kurzer Dauer: 22,0% dauern dort einen halben Tag und weitere 59,8% einen Tag. Die meisten mehrtägigen Fortbildungen finden an der Landesakademie statt, wobei der Schwerpunkt dort auf 2,5-tägigen Angeboten liegt. Fortbildungen, die drei oder mehr Tage dauern oder mehrteilig sind (d.h. mit Unterbrechungen mehrere Tage dauern), sind mit 1,6% aller Angebote die Ausnahme. Sie werden überwiegend von Schulämtern oder Regierungspräsidien angeboten.

4.2.4 Regionale Verteilung

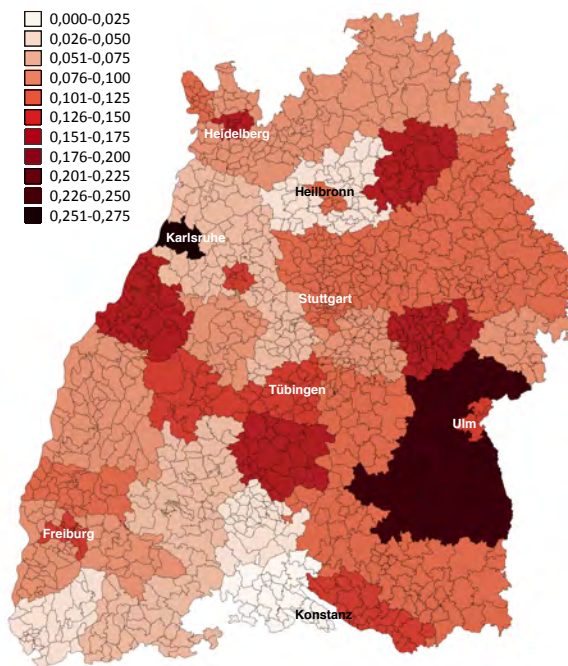
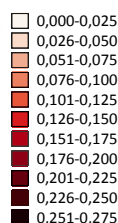
Eine weitere Frage stellt sich mit Blick auf die regionale Verteilung der vorgehaltenen Fortbildungen. Gibt es in manchen Bereichen Baden-Württembergs ein im Vergleich umfangreicheres oder geringeres Angebot? In Abbildung 6 wird ausschließlich für die regionalen Angebote der Regierungspräsidien und Staatlichen Schulämter die Anzahl der Angebote nach Postleitzahl der Veranstaltungsorte gruppiert nach Landkreisen dargestellt. Damit wird eine Information über das Einzugsgebiet der jeweiligen Fortbildungen gegeben. *Zentrale Fortbildungen der Landesakademie wurden nicht einbezogen*, da deren Berücksichtigung schwer interpretierbare Häufungen an deren drei zentralen Standorten mit sich bringen würde.

Abbildung 6: Absolute Anzahl der Angebote nach Landkreisen (links) und absolute Anzahl relativiert an der Anzahl der Lehrpersonen in den jeweiligen Landkreisen (rechts)

Absolute Anzahl der Angebote nach Landkreisen



Absolute Anzahl der Angebote relativiert an der Anzahl der Lehrpersonen



Anmerkungen: Die Abbildung wurde auf Grundlage der Daten zum Veranstaltungsort der regionalen Fortbildungsangebote erstellt. Daraus lässt sich kein pauschaler Rückschluss auf die veranstaltenden Institutionen (Regierungspräsidien, Schulämter) ziehen. Der Veranstaltungsort wird über die Postleitzahl des Ortes identifiziert, an dem die Fortbildung stattfindet. Die regionale Gruppierung der Veranstaltungsorte in den beiden Landkarten findet anhand der Landkreise statt, in denen der Fortbildungsort jeweils liegt. Einzelne Ungenauigkeiten der Darstellung an den Landkreisgrenzen ergeben sich über die Zuordnung einiger Postleitzahlen zu zwei Landkreisen. Die Relativierung der absoluten Anzahl an Fortbildungen (rechte Landkarte) erfolgt anhand der Anzahl der Lehrpersonen in den jeweiligen Landkreisen. Dargestellt wird die Anzahl der Fortbildungen geteilt durch die Anzahl der Lehrpersonen. **Datengrundlage:** Regionale Fortbildungsangebote der Regierungspräsidien und Schulämter in Baden-Württemberg im Zeitraum eines Jahres (01.08.2016 bis 31.07.2017); N=8953. Insgesamt 55 Fortbildungen, die außerhalb von Baden-Württemberg stattfinden, und 1635 Fortbildungen an den Landesakademien sind nicht Grundlage der Abbildung. **Quelle der Anzahl der Lehrpersonen:** Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2018.

Zur linken Landkarte: Im Nordwesten von Baden-Württemberg gibt es im Vergleich viele Fortbildungen. In den Stadtkreisen Karlsruhe und Stuttgart werden mit 628 bzw. 542 die meisten Angebote gemacht. Vergleichsweise wenige Fortbildungen finden mit 47 bzw. 51 Veranstaltungen in den Landkreisen Tuttlingen bzw. Konstanz statt. Insgesamt zeigt sich nach absoluten Zahlen ein erhebliches regionales Ungleichgewicht der Fortbildungsangebote.

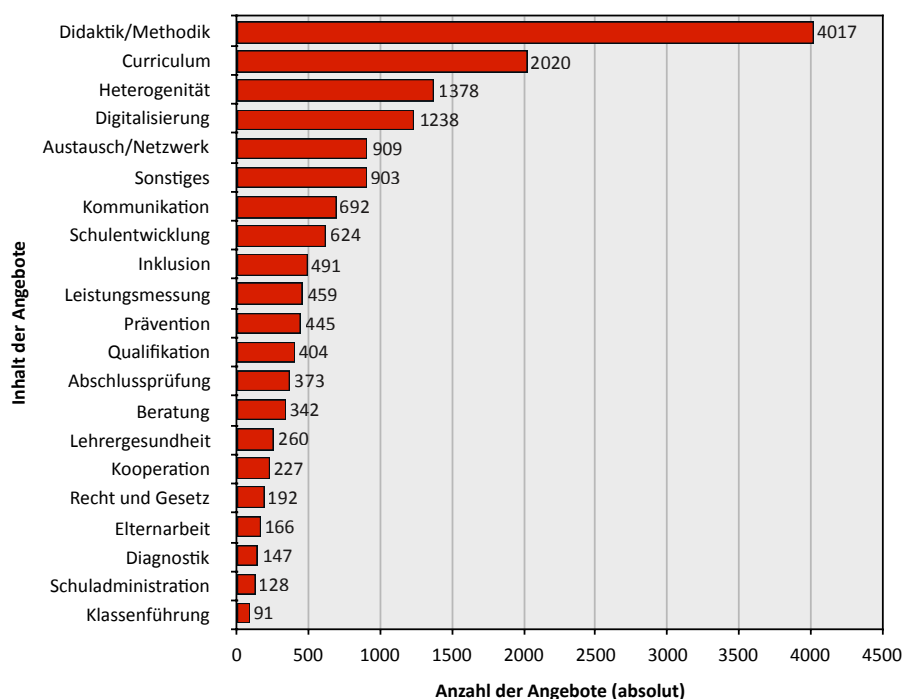
Zur rechten Landkarte: Inwiefern diese regionale Diskrepanz in der Anzahl der Angebote nicht auch mit einer vergleichsweise höheren Anzahl an Lehrpersonen (z.B. im Nordwesten Baden-Württembergs oder im Raum größerer Städte wie Stuttgart) in Verbindung stehen könnte, wurde in einem nächsten Schritt die Anzahl der Fortbildungen anhand der im betreffenden Landkreis beschäftigten Lehrpersonen relativiert. Dazu wurde die absolute Anzahl der Angebote in jedem Landkreis durch die Anzahl der Lehrpersonen im betreffenden Bezirk geteilt. Auf Grundlage dieser Relativierung zeigt sich, dass anteilig im Raum Karlsruhe sowie im

Alb-Donau-Kreis und im Landkreis Biberach die meisten Fortbildungen stattfinden, im Landkreis Konstanz die wenigsten. Exemplarisch bedeutet dies, dass im Landkreis Karlsruhe etwa 4 Lehrpersonen auf eine Fortbildung kommen, während es im Landkreis Konstanz etwa 51 Lehrpersonen sind. Es zeigt sich, dass in den Bereichen Stuttgart und Ludwigsburg im Gegensatz zur linken Karte relativ betrachtet nur durchschnittlich viele Fortbildungen angeboten werden.

4.2.5 Themen bzw. Inhalte

Zu welchen Themen bzw. Inhalten werden Fortbildungen angeboten? Zur Beantwortung dieser Frage wurden Informationen aus dem Datensatz zu Titel, Ziel und Programm der Fortbildung inhaltsanalytisch ausgewertet. Um die im Datensatz genannten Themen und Inhalte statistisch auswerten zu können, wurden die Fortbildungsangebote nach ihrem Ausschreibungstext verschiedenen thematischen bzw. inhaltlichen Kategorien zugeordnet, wobei eine Mehrfachzuordnung möglich war (Kap. 4.1).

Abbildung 7: Anzahl der Fortbildungsangebote nach Inhalt der Fortbildung



Datengrundlage: Kompletter Datensatz der Angebote der Landesakademien, Regierungspräsidien und Schulämter in Baden-Württemberg im Zeitraum eines Jahres (01.08.2016 bis 31.07.2017); N = 10588.

Aus Abbildung 7 geht hervor: Das am häufigsten in Fortbildungen bearbeitete Thema bzw. der dominante Fortbildungsinhalt ist ‚Didaktik/Methodik‘ (37,9%). Die zweitgrößte inhaltliche Kategorie ist mit 19,1% der Fortbildungen das Thema ‚Curriculum‘. Darunter fallen neben Angeboten, die beispielsweise ein neues Schwerpunktthema für das Abitur thematisieren, insbesondere auch Fortbildungen zu dem im Jahr 2016 neu eingeführten Bildungsplan. Zu Themen wie ‚Umgang mit Heterogenität‘ (13,0%), ‚Digitalisierung‘ (11,7%) oder ‚Inklusion‘ (4,6%) werden weniger Fortbildungen angeboten.

Die dominante Kategorie ‚Didaktik/Methodik‘ beinhaltet einerseits Fortbildungen zu allgemeindidaktischen Themenbereichen (z. B. Kooperatives Lernen), fachorientierte Fortbildungen zu pädagogischen Themen (z. B. eine Fortbildung mit dem Titel ‚Lernen gestalten und begleiten im Französischunterricht der Sekundarstufe I‘) oder fachliche Themen, die einen didaktischen Bezug haben. Eine klare Unterscheidung der Fortbildungen in fachdidaktische und fachwissenschaftliche Angebote ist nicht möglich: Zu Fortbildungen, deren Titel einen fachwissenschaftlichen Fokus vermuten lässt, finden sich in der Inhaltsbeschreibung i. d. R. auch Hinweise auf Aspekte der Umsetzung im Unterricht. Das Thema der Didaktik und Methodik scheint also auch bei fachlichen bzw. fachwissenschaftlichen Fortbildungen meist eine Rolle zu spielen. Ein vertieftes Verständnis der Angebote der größten thematischen Kategorie ‚Didaktik/Methodik‘ lässt sich aber durch eine weitere Differenzierung nach Unterrichtsfach erreichen: Nur 21,8% der in dieser Kategorie gefassten Fortbildungen haben keinen spezifischen Fachbezug. Es dominieren hier also fachspezifische Angebote. Die am stärksten vertretenen Fächer sind Deutsch (12,0% der Angebote zur Didaktik/Methodik), Sport (7,7%), Mathematik (6,2%), Englisch (5,0%), Musik (4,0%), Religionslehre (3,7%) und Bildende Kunst (3,5%). Die restlichen 35,9% der Fortbildungen zur Didaktik/Methodik entfallen auf weitere Fächer (je weniger als 3,0% bzw. 100 Fortbildungen). Didaktische bzw. methodische Fortbildungen lassen sich damit in der Fortbildungspraxis ganz überwiegend als ‚fachdidaktische‘ Angebote verstehen.

4.2.6 Schularthbezug

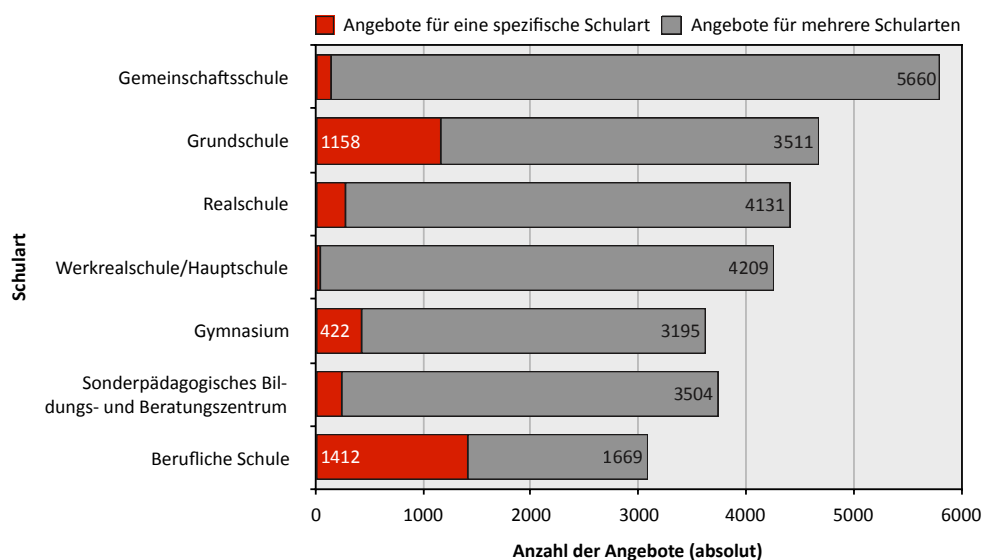
Bislang offen war auch, wie sich die vorgehaltenen Fortbildungsangebote nach Schularten differenzieren lassen. Im Datensatz findet sich für die Mehrzahl der Veranstaltungen eine Zuordnung zu jeweils mehreren Schularten (65,4%). Die meisten Angebote sind daher nicht für eine spezifische Schulart ausgelegt (Abb. 8). Insgesamt 1195 Angebote (11,3%) sind laut Datensatz für alle Schularten geöffnet. Über die Hälfte (54,8%) der gesamten Angebote sind neben anderen Schularten auch für Teilnehmende von Gemeinschaftsschulen geöffnet. Die 106 Fortbildungen, die explizit nur für Gemeinschaftsschulen geöffnet sind (1,0% des Gesamtangebots), stellen eine Ausnahme dar. Mit 3 081 Angeboten, die (nicht ausschließlich) für berufliche Schulen geöffnet sind, gibt es für das berufliche Schulwesen zwar insgesamt am wenigsten Fortbildungen, allerdings ist beinahe die Hälfte (46,2%) dieser Angebote exklusiv für Berufliche Schulen ausgelegt. Außerdem finden sich für die Grundschule noch in nennenswerter Anzahl spezifische Angebote (24,8% aller Angebote für die Grundschule). Insgesamt fällt der schulartenspezifische Charakter der Fortbildungsangebote auf. Angebote, die nur für die Realschule gemacht werden, beschäftigen sich teils mit Themen der Schulentwicklung wie z. B. ‚Realschule auf neuen Wegen‘. Vergleichbare Angebote zur Schulentwicklung von Haupt- oder Werkrealschulen gibt es nicht: Angebote, die spezifisch nur für diese Schulformen gemacht werden (44 Angebote), sind überwiegend schulnahe oder schulinterne Fortbildungen zum Bildungsplan (16 Angebote) oder Fortbildungen, die Lehrpersonen für den Wechsel der Schulart an ein Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum oder an eine Grund-, Gemeinschafts- oder Realschule (in Summe 19 Angebote) qualifizieren sollen.

Es ist eine bedeutsame Frage, wie viele Angebote es in Abhängigkeit von der Anzahl der an den Schularten beschäftigten Lehrpersonen gibt. Allerdings ist eine entsprechende Angabe in mehrfacher Hinsicht ungenau: Erstens sind die Fortbildungsangebote mehrheitlich nicht explizit für eine Schulart ausgeschrieben. In der folgenden Darstellung (Abb. 8) werden daher als Grundlage für die Anzahl der Angebote pro Schulart alle Angebote gezählt, an denen Perso-

nen der betreffenden Schulart teilnehmen *können* (schulartspezifische sowie schulartunspezifische). Zweitens ist im Datensatz nicht für alle Fortbildungsangebote eine maximal mögliche Teilnehmeranzahl vermerkt. Für einige Schulformen könnte es daher vergleichsweise viele Fortbildungsveranstaltungen für nur wenige Teilnehmende geben, was in der Berechnung nicht berücksichtigt wird. Drittens ist eine Trennung der Zugehörigkeit zur Schulart insbesondere im Bereich der Grund- und Gemeinschaftsschulen sowie auch bei den Werkreal- und Hauptschulen nicht immer möglich. In den Daten des Statistischen Landesamts werden diese Schulformen häufig zusammengefasst. In der Zusammenschau sind daher insbesondere Angaben zur Sammelkategorie der Grund-, Haupt-, Werkreal- und Gemeinschaftsschulen mit besonderer Vorsicht zu interpretieren. Es entfallen im Bereich der Grund-, Haupt-, Werkreal- und Gemeinschaftsschulen in der Summe 7459 Angebote auf insgesamt 33522 Lehrpersonen. Unter den genannten Vorbehalten kommen fol-

lich 0,22 Angebote auf eine Lehrperson. Im Bereich der Realschulen gibt es 4404 Angebote für 13637 Lehrpersonen (0,32 Angebote pro Lehrperson). Für die Gymnasien gibt es 3745 Angebote für 21652 Lehrpersonen (0,17 Angebote pro Lehrperson), für die Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren werden 3617 Fortbildungen für 11635 Lehrpersonen (0,31 Angebote pro Lehrperson) angeboten und für die 22799 Lehrpersonen an Beruflichen Schulen werden 3081 Angebote vorgehalten (0,14 Angebote pro Lehrperson). Es lässt sich ein Trend erkennen, nach dem in der Datenbank besonders viele Angebote für Lehrpersonen an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren sowie besonders weniger Angebote für Lehrpersonen an Beruflichen Schulen verzeichnet sind. Unberücksichtigt bleibt in diesen deskriptiven Analysen, dass es insbesondere an Beruflichen Schulen über das schulinterne Fortbildungsbudget (Kap. 2.4.5) noch weitere Fortbildungsangebote geben könnte, die im Datensatz nicht erfasst sind.

Abbildung 8: Anzahl der Angebote nach Schulart (samt Differenzierung nach schulartspezifischen und schulartübergreifenden Fortbildungen)



Anmerkung: Es ist zu berücksichtigen, dass einige der im Datensatz als schulartunspezifisch gelisteten Fortbildungen tatsächlich für Teilnehmende einer spezifischen Schulart vorgesehen sein könnten. *Datengrundlage:* Kompletter Datensatz der Angebote der Landesakademien, Regierungspräsidien und Schulämter in Baden-Württemberg im Zeitraum eines Jahres (01.08.2016 bis 31.07.2017); N = 10588.

4.2.7 Fachbezug

Wie stellt sich der fachliche Bezug der Fortbildungen in Baden-Württemberg dar? Zur Klä-

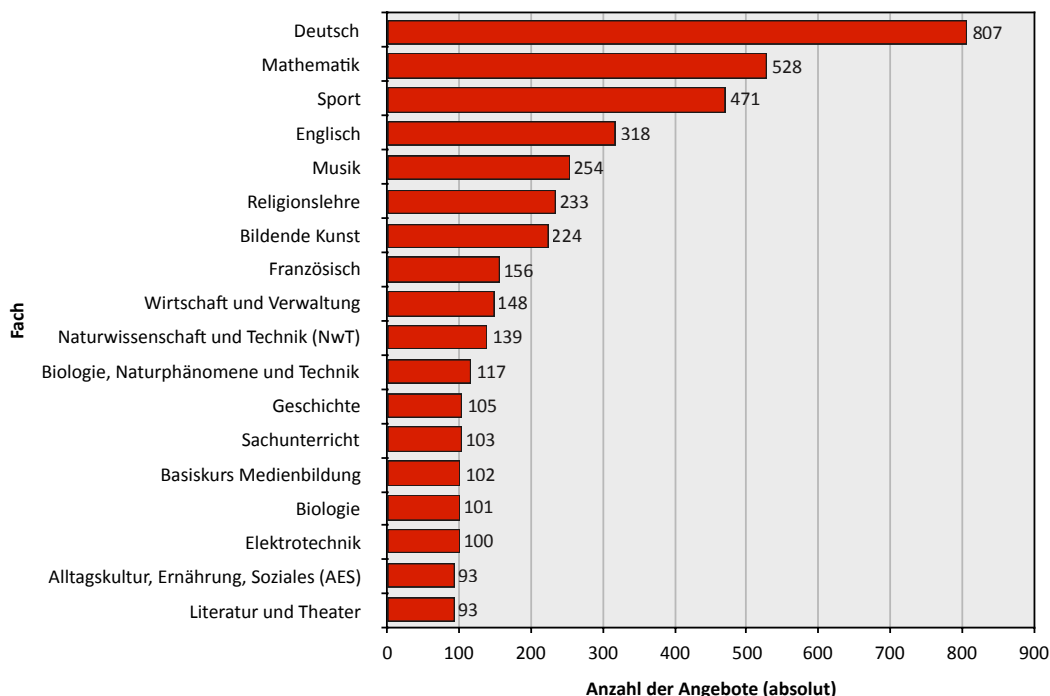
rung dieser Frage wurden die im Datensatz fehlenden Informationen ergänzt, indem die Beschreibungen von Inhalt und Zielgruppe der Fortbildungen auf Hinweise zum Fachbezug untersucht und eine entsprechende Kodierung

vorgenommen wurde, was für alle Angebote im Datensatz eine Information über den Fachbezug erlaubt.

Im Ergebnis behandeln die meisten Angebote fächerübergreifende Themen (46,3%). Gegenstand der folgenden Auswertungen sind daher nur diejenigen 53,7% der Angebote, für die sich ein spezifischer Fachbezug feststellen lässt (Abb. 9). Unter den Angeboten mit spezifischem Fachbezug gibt es für das Fach Deutsch die meisten Angebote (insgesamt 807), etwas weniger Angebote gibt es für das Fach Mathematik (528).

Am dritthäufigsten finden sich Angebote für das Fach Sport (471). Für das Hauptfach Englisch gibt es mit 313 Angeboten bereits deutlich weniger Fortbildungen. Damit dominieren spezifische Angebote für die beiden großen schulischen Hauptfächer Deutsch und Mathematik, für andere prominente Hauptfächer wie z.B. Englisch werden aber nur wenige Angebote mehr vorgehalten als für das Nebenfach Sport. Wie bezogen auf die Hauptfächer, gibt es auch unter den Nebenfächern eine erhebliche Varianz bezüglich der Anzahl an fachspezifischen Fortbildungsangeboten.

Abbildung 9: Anzahl der Angebote nach Fach



Anmerkung: Ein großer Teil der Angebote (4899 Angebote; 46,3%) hat fächerübergreifende oder nicht fachspezifische Inhalte. In dieser Grafik dargestellt werden nur diejenigen Angebote, die in der Ausschreibung einen spezifischen Fachbezug erkennen ließen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht dargestellt werden diejenigen Fächer, für die es weniger als 90 Fortbildungsangebote gibt. Diese Fächer (Anzahl der Fortbildungen) sind: Gemeinschaftskunde (88), Physik (88), Informatik (87), Berufliche Fächer (86; Sammelkategorie), Chemie (75), Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung (WBS) (72), Geographie (69), Technik (68), Fahrzeugtechnik (63), Metalltechnik (58), Informations- und Kommunikationstechnik (53), Ethik (49), Mensch, Natur und Kultur (MeNuK) (43), Spanisch (41), Wirtschaft (38), Sozialwissenschaft, Pädagogik, Psychologie (37), Latein (36), Holztechnik (27), Kunst/Werken (26), Gesundheit (20), Farbtechnik und Raumgestaltung (17), Bautechnik (16), Hauswirtschaft (15), Geschichte mit Gemeinschaftskunde (14), Sanitär- und Heizungstechnik (14), Pflege (13), Nahrung, Hotel, Gaststätten (12), Agrarwirtschaft (6), Bioinformatik und Biotechnologie (5), Griechisch (5), Italienisch (5), Körperpflege (5), Druck- und Medientechnik (4), Textiltechnik und Bekleidung (3), Umwelttechnik (2), Philosophie (1), Portugiesisch (1). *Datengrundlage:* Kompletter Datensatz der Angebote der Landesakademien, Regierungspräsidien und Schulämter in Baden-Württemberg im Zeitraum eines Jahres (01.08.2016 bis 31.07.2017); N = 10588.

4.2.8 Zielgruppe

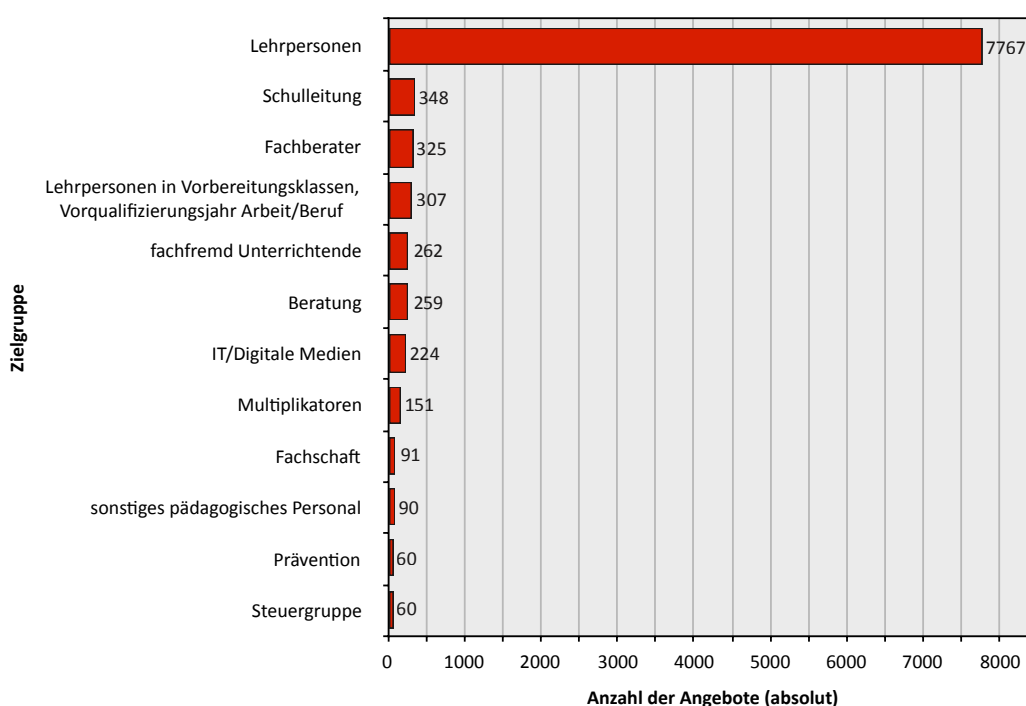
Für welche Zielgruppen werden wie viele Fortbildungsangebote gemacht? Eine Analyse der

Zielgruppenbeschreibungen der Ausschreibungen zeigt, dass der Großteil der Angebote (7767 Angebote; 73,4%) für Lehrerinnen und Lehrer ohne besondere Aufgaben ausgeschrieben ist

(Abb. 10). Die restlichen 26,6% der Fortbildungen entfallen auf eine Vielzahl von Zielgruppen und besondere Aufgaben von Lehrpersonen. Mit über 300 Angeboten sind für die Zielgruppen Schulleitungen (348 Angebote; 3,2%), Fachberater (325 Angebote; 3,2%) und Lehrpersonen im Bereich Vorbereitungsklassen (VKL) und im Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (VABO) für Kinder und Jugendliche mit nicht-deutscher Herkunftssprache und geringen

Deutschkenntnissen (307 Angebote; 2,9%) jeweils rund 3% der Angebote ausgeschrieben. Für fachfremd unterrichtende Lehrpersonen gibt es 262 Angebote. Zielgruppen, für die weniger als 60 Angebote gemacht werden, werden in der Abbildung nicht gezeigt: Diese sind unter anderem Kooperationslehrpersonen für Kindertagesstätten (43 Angebote) oder Fortbildungs-koordinierende (16 Angebote).

Abbildung 10: Anzahl der Angebote nach Zielgruppe

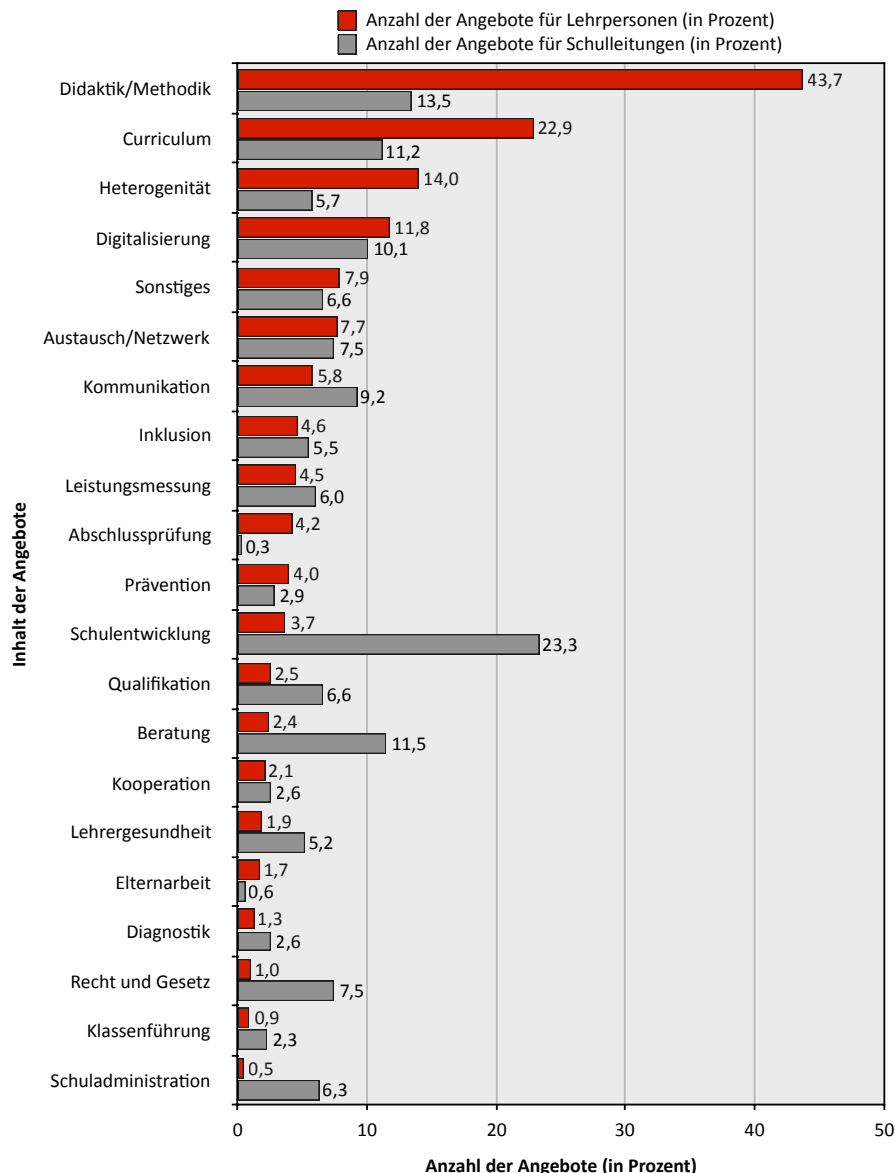


Datengrundlage: Kompletter Datensatz der Angebote der Landesakademien, Regierungspräsidien und Schulämter in Baden-Württemberg im Zeitraum eines Jahres (01.08.2016 bis 31.07.2017); N = 10588.

Ein Beispiel, wie die Unterscheidung nach Zielgruppe der Fortbildung das Verständnis des Angebots vertiefen kann, zeigt Abbildung 11. Es zeigt sich, dass sich die Inhalte für die Zielgruppen ‚Lehrpersonen‘ und ‚Schulleitung‘ deutlich unterscheiden: In der Abbildung wird angezeigt, wie viel Prozent des Gesamtangebots für die

beiden Zielgruppen jeweils auf die unten genannten Inhalte entfallen. Während für Lehrpersonen am häufigsten Fortbildungen zur ‚Didaktik/Methodik‘ angeboten werden (43,7%), ist der häufigste Fortbildungsinhalt für Schulleitungen die Schulentwicklung (23,3%), und es zeigt sich ein stärkerer Fokus auf Themen wie ‚Kommunikation‘ und ‚Beratung‘.

**Abbildung 11: Inhalte der Fortbildungen unterschieden nach den Zielgruppen
Lehrpersonen und Schulleitungen**



Anmerkungen: Es wird gezeigt, welcher prozentuale Anteil des Gesamtangebots pro Zielgruppe jeweils auf die verschiedenen Inhalte entfällt. Jedem Angebot wurde dazu mindestens ein Inhalt, maximal wurden einem Angebot drei Inhalte zugeordnet (mehrere inhaltliche Codes pro Angebot möglich). **Datengrundlage:** Kompletter Datensatz der Angebote der Landesakademien, Regierungspräsidien und Schulämter in Baden-Württemberg im Zeitraum eines Jahres (01.08.2016 bis 31.07.2017); N = 10 588.

4.3 Zusammenfassung und Diskussion

Nur rund 70% der Fortbildungen, die auf dem Fortbildungsserver indexiert sind, wurden auch tatsächlich durchgeführt (Kap. 4.2.1). Gründe für die *hohe Ausfallquote* lassen sich aus dem Datensatz nicht direkt entnehmen. Es bleibt zu klären, inwiefern die Ausfälle durch fehlende Nachfrage an den Fortbildungsangeboten bedingt sind oder eventuell durch organisatorische oder andere Gründe. Die Angebote der

Landesakademie sind eher überbucht. Genauere Untersuchungen bezüglich Trends zur Über- bzw. Unterbuchung von Angeboten sind mit den Daten allerdings nicht möglich und bleiben ein Desiderat.

Mit Blick auf den *Veranstaltungszeitpunkt* der Fortbildungen (Kap. 4.2.2) zeigt sich, dass nur 1,0% der Fortbildungen in den Ferien stattfindet. Dieser Sachverhalt kann kontrovers disku-

tiert werden. Einerseits ließe sich argumentieren, damit werde sichergestellt, dass Lehrerinnen und Lehrern in den Schulferien der nötige Abstand zu beruflichen Belangen erleichtert wird und dass sie die unterrichtsfreie Zeit („Ferien“) neben üblich gewordenen Dienstbesprechungen und Konferenzen auch für ihre individuelle Vor- und Nachbereitung nutzen können. Fortbildungen in der Unterrichtszeit sind in jedem Falle durch die Arbeitszeitregelung erfasst und damit ‚offiziell‘ Teil der gebundenen Arbeitszeit. Andererseits könnten mehr Fortbildungsangebote in der unterrichtsfreien Zeit eine Chance für diejenigen Lehrerinnen und Lehrer darstellen, die sich zeitlich entlastet und intensiv mit fortbildungsrelevanten Themen auseinandersetzen wollen. Dann steht allerdings auch das Arbeitszeitmodell zur Disposition: Wird an dem Pflichtstundenmodell festgehalten, so müsste eine stärkere Verlagerung von Fortbildungen in die unterrichtsfreie Zeit folgerichtig zu einer Deputatsreduktion führen, sollen Fortbildung durch die Bildungsadministration als konstitutiver Teil der Arbeit anerkannt werden. Zu den konkreten Bedarfen seitens der Lehrpersonen mit Blick auf gewünschte Veranstaltungszeitpunkte liegen bislang allerdings kaum belastbare empirische Befunde vor. Allerdings zeigt die Befragung der vermutlich positiv selektierten Lehrpersonen, die an Fortbildungen teilnehmen, dass 41,7% die Fortbildung auch an einem Wochenende bzw. etwas mehr als ein Drittel auch in den Schulferien besucht hätten (Kap. 5.2.7). Dem Forschungsstand zufolge (Kap. 2.3.1) ist allerdings die Nicht-Vereinbarkeit des Besuches von Fortbildungen mit den Arbeitszeiten der stärkste Grund für eine Nicht-Teilnahme an Fortbildungsangeboten. Damit verbindet sich auch die Frage nach einer notwendig ausreichenden Unterrichtsversorgung mit der Frage nach der Möglichkeit an einer Fortbildungsteilnahme.

70,2% der Fortbildungsveranstaltungen haben eine *Dauer* von einem halben bis maximal einem Tag (Kap. 4.2.3). Längere Fortbildungen bzw. Fortbildungsreihen stellen vergleichsweise die Ausnahme dar. Mehrtägige Angebote werden i.d.R. von den Landesakademien angeboten, die auch über die Infrastruktur für Übernachtungen verfügen. Vor dem Hintergrund des Forschungsstandes kann die überwiegend kurze Dauer von Fortbildungen mit Blick auf deren Nachhaltigkeit kritisch diskutiert werden (Kap.

2.3.2) und wird auch von den Verantwortlichen als kritisch betrachtet (Kap. 3.2.2). Dabei ist aber zu berücksichtigen, dass es Fortbildungsinhalte gibt, die sinnvollerweise keine mehrtägigen Veranstaltungen erfordern. Es erscheint im Einzelfall genau zu prüfen, ob die Inhalte einer Fortbildungsmaßnahme aus Gründen äußerer Restriktionen (mangelnde personelle und institutionelle Ressourcen) oder aufgrund der thematischen Fokussierung nicht als längerfristige Fortbildungen und Reihen angeboten werden. Für längere Fortbildungen erscheint die Nachfrage größer als das Angebot.

Es zeigt sich eine erhebliche *regionale Ungleichverteilung* des vorgehaltenen Fortbildungsangebots (Kap. 4.2.4). Werden die absolut in den Landkreisen jeweils vorgehaltenen Angebote von Regierungspräsidien und Schulämtern an der Zahl in den jeweiligen Landkreisen beschäftigten Lehrpersonen relativiert, so ändert sich an einer generellen Ungleichverteilung der Anzahl der Angebote in den verschiedenen Regionen insgesamt wenig. Damit stellt sich die Angebotsstruktur an Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer in verschiedenen Regionen tatsächlich als sehr unterschiedlich dar. Wenngleich aus den Daten keine Gründe für die Ungleichverteilung abgeleitet werden können, kann von einer regionalen Dysbalance in der Angebotsstruktur ausgegangen werden, die auf eine unterschiedliche Zugänglichkeit von (passenden) Fortbildungsangeboten nach Region hinweist. Für eine ausgewogene Planung des Angebots wäre darüber hinaus zu berücksichtigen, wie sich z. B. Angebote für bestimmte Fächer, Schularten oder Themen regional verteilen.

Hinsichtlich der in Fortbildungen behandelten *Themen bzw. Inhalte* (Kap. 4.2.5) zeigt sich eine Dominanz des Themenfeldes Didaktik/Methodik. Zwar erscheint diese thematische bzw. inhaltliche Kategorie sehr breit und wird folglich auch häufig adressiert, doch lassen sich die hier im Einzelnen zugeordneten Veranstaltungen angesichts der in der Ankündigung genannten Informationen kaum weiter differenzieren. Dass sich Lehrerinnen und Lehrer in Fortbildungen überwiegend mit (fachlichen) Fragen von Unterricht auseinandersetzen, erscheint überdies unbestritten und plausibel. Während dieser Befund vermutlich unabhängig von je gegenwärtig relevanten Themen im Schulwesen angenom-

men werden kann, unterliegen andere dominante Themen in der Fortbildung offenbar bestimmten aktuellen Bedarfen und Trends. Darauf weisen etwa die vielen Veranstaltungen zum Thema Curriculum hin, die der Neueinführung der Bildungspläne im Jahr 2016 geschuldet sein dürften. Auffällig ist allerdings, dass (vermeintlich) aus Sicht der Bildungsadministration bedeutsame Themen wie Beratung, Inklusion, Diagnostik oder Klassenführung für sich alleine, aber auch zusammengenommen, geringe Präsenz in der Angebotsstruktur haben. Darüber hinaus ist auch zu konstatieren, dass neben dem Unterrichten als Kerntätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern vergleichsweise wenige Fortbildungen mit Blick auf ihre weiteren zentralen Aufgaben (Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren; KMK, 2014) angeboten werden. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Übergänge zwischen Unterrichten und anderen KMK-Kompetenzbereichen teils fließend sind.

Einen konkreten *Schulartbezug* (Kap. 4.2.6) für genau eine Schulart hat nur ein gutes Drittel der Fortbildungen, während die meisten Fortbildungen für Teilnehmende mehrerer Schularten geöffnet sind. Damit stellt sich die Frage, wie in den Fortbildungen gezielt auf schulartspezifische Herausforderungen eingegangen werden kann oder wie notwendig allgemein sie angesichts der meist breiten Zielgruppe sind. Zu denken ist hier etwa an die im Bereich der Grundschule und Gemeinschaftsschule maximierte Heterogenität der Schülerinnen und Schüler oder an die Förderschwerpunkte im Bereich der Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren. Lediglich für die Beruflichen Schulen wird eine nennenswerte Anzahl an spezifischen Fortbildungsangeboten vorgehalten.

Bezüglich des *Fachbezuges* (Kap. 4.2.7) der Fortbildungen zeigt sich, dass nur gut die Hälfte der Angebote einen konkreten Fachbezug aufweisen (53,7%). Dieser Befund erstaunt vor dem Hintergrund des insgesamt starken Trends, viele Fragen, etwa mit Blick auf den für Fortbildungen zentralen Inhaltsbereich Didaktik/Methodik (Kap. 4.2.5), überwiegend domänenspezifisch bzw. auf das Schulfach bezogen (fachlich bzw. fachdidaktisch) zu bearbeiten (Cramer, 2018). Wie zuvor für den Schulartbezug (Kap. 4.2.6), so erweist sich das Fortbildungsangebot auch für den Fachbezug überwiegend als wenig differenziert.

Schließlich kann mit Blick auf die *Zielgruppen* (Kap. 4.2.8) der Fortbildung festgestellt werden, dass sich ein Großteil der Fortbildungen an Lehrpersonen ohne besondere Aufgaben richtet (73,4%). Die restlichen Angebote haben eine Vielzahl von weiteren Zielgruppen wie Schulleitungen oder Multiplikatoren. Während weithin Einigkeit darüber besteht, dass das Unterrichten die Kernaufgabe von Lehrpersonen ist (z. B. Tenorth, 2006), und demzufolge eine entsprechend hohe Anzahl an Fortbildungen sinnvoll erscheint, kann andererseits kritisch gefragt werden, ob die weiteren in der Schule tätigen Personengruppen nicht noch gezieltere Unterstützung für Ihre Aufgaben benötigen, die sich in einem spezifischen Fortbildungsangebot niederschlagen könnten. So stellt sich beispielsweise die Frage, ob für fachfremd unterrichtende Lehrpersonen nicht mehr als 2,5% der Angebote ausgebracht werden sollten, insbesondere wenn in bestimmten Schulformen wie beispielsweise der Grundschule die Lehrpersonen häufig auch fachfremd unterrichten.

5 Die Einschätzung der Teilnehmenden an Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Ergebnisse einer Vor- und Nachbefragung

Neben Erkenntnissen zu Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern seitens der Verantwortlichen der durchführenden Institutionen bzw. seitens der Akteure im Fortbildungssystem (Anbieterseite; Kap. 3) und neben einer systematischen Analyse des vorgehaltenen Angebots (Angebotsanalyse; Kap. 4), wird in diesem Kapitel der Fokus auf die an Fortbildungen teilnehmenden Lehrpersonen (Abnehmerseite) gerichtet. Ziel ist die genaue Kenntnis über die Motive der Teilnahme, über den antizipierten Nutzen von Fortbildungen durch die Teilnehmenden sowie über die von ihnen erachtete Relevanz des besuchten Angebots. Diese Kenntnis ermöglicht einerseits, Hinweise auf die Bedürfnisse der an Fortbildungen teilnehmenden Lehrpersonen zu gewinnen und andererseits eine Beurteilung der Passung des angebotenen Fortbildungsangebots zu den Interessen und Einschätzungen der Abnehmerseite. Daher werden in diesem Kapitel Anlage (Kap. 5.1) und Ergebnisse (Kap. 5.2) einer Befragung von an Fortbildungen teilnehmenden Lehrpersonen berichtet und zusammenfassend diskutiert (Kap. 5.3).

5.1 Anlage, Stichprobe und Methode

In der empirischen Forschung zu Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern werden in theoretischen Rahmenmodellen neben Kontextfaktoren, Fortbildungsangeboten und individuellen Voraussetzungen der Teilnehmenden insbesondere auch die Wahrnehmung und Nutzung des Angebots durch die Lehrpersonen in den Blick genommen. Diese Einschätzungen werden als Prädiktoren (vorhersagende Variablen) für die Teilnahmemotivation oder die Absicht, Fortbildungsinhalte in den Unterricht einzubringen (Transfer und Multiplikation), angenommen und gelten damit als Hinweis auf den Fortbildungserfolg (Kap. 2.2). Bislang wurden solche Aspekte in den wenigen vorliegenden empirischen Studien retrospektiv erfasst (z. B. mit Blick

auf die letzten zwei Schuljahre im ‚Bildungstrend 2015‘ des ‚Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich (IQB)‘; Hoffmann & Richter, 2016). Es liegen kaum Studien vor, in denen solche Daten im direkten Zusammenhang mit konkret besuchten Fortbildungsangeboten untersucht wurden (Vigerske, 2017; Kap. 2.3.2). Es stellt sich daher die Frage, welche Motivation Lehrerinnen und Lehrer zur Teilnahme an einer bestimmten Fortbildung bewegt: Welche Erwartungen haben sie an die konkrete Fortbildung? Sind diese Erwartungen am Ende der Fortbildung erfüllt worden? Welchen Nutzen sehen die Lehrpersonen durch den Besuch der Fortbildung für ihr zukünftiges berufliches Handeln? Wie hoch schätzen sie ihre Transfermotivation ein, inwieweit wollen sie also die Erkenntnisse aus der Fortbildung in ihr berufliches Handeln einfließen lassen und/oder diese im Kollegium teilen?

Solchen Fragen wird im Folgenden nachgegangen, um ein differenziertes Bild der Abnehmerseite zu gewinnen. Die Grundlage der Analyse ist eine Stichprobe der Fortbildungen in Baden-Württemberg, die im Zeitraum vom 01.09.2018 bis 31.10.2018 angeboten wurden. Die stratifizierte Stichprobe von Fortbildungsangeboten wurde anhand des Anbieters (Schulamt, Regierungspräsidium, Landesakademie) sowie anhand der Inhalte bzw. des Qualitätsbereichs gezogen (Kap. 4.2). So wurden Fortbildungsangebote ausgewählt, die anhand dieser Kriterien das Angebot im erfassten Zeitraum möglichst angemessen repräsentieren können. Die Stichprobe wurde durch das ‚Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (GESIS)‘ gezogen. Im direkten Kontakt mit Ansprechpersonen der jeweiligen anbietenden Institutionen der ausgewählten Fortbildungen wurde die Durchführung der paper-pencil-basierten schriftlichen Befragung (Papierfragebogen) von Fortbildungsteilnehmenden abgestimmt. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig, unterlag den allgemeinen

Datenschutzbestimmungen und wurde anonymisiert ausgewertet. Die Durchführenden und die einzelnen Teilnehmenden wurden darauf schriftlich hingewiesen. Die realisierte Stichprobe umfasst 66 Fortbildungen, aus denen insgesamt 865 Personen an der Befragung teilgenommen haben. 39 weitere Fortbildungen, die ursprünglich in der Stichprobe vorgesehen waren, sind ausgefallen. In diesen konnte folglich keine Erhebung stattfinden. Die 66 einbezogenen Fortbildungen unterscheiden sich in 44 regionale Veranstaltungen der Schulämter und Regierungspräsidien sowie 22 zentrale Veranstaltungen. Über die Vollständigkeit der Rückmeldungen (Verhältnis von Fortbildungsteilnehmenden zu ausgefüllten Fragebögen) kann keine Auskunft gegeben werden. Die Anzahl der Teilnehmenden pro Fortbildung reichte von vier Personen bis hin zu 38 Personen. Das durchschnittliche Alter der Teilnehmenden beträgt 41,17 Jahre ($SD=9,67$ Jahre), und die Mehrheit ist weiblich (69,5%).

Der *Fragebogen* folgt einem Pre-Post-Design mit zwei Abschnitten. Der erste Teil des Fragebogens wurde direkt zu Beginn und der zweite Teil am Ende der Veranstaltung von den Teilnehmenden ausgefüllt. Neben allgemeinen soziodemografischen Daten stehen Fragen zur Teilnahmemotivation im Fokus, die mittels eines adaptierten Instruments aus Befragungen zur beruflichen Fortbildung (Kao et al., 2011) mit folgenden sechs Skalen erfasst wurden: *persönliche Interessen*, *beruflicher Aufstieg*, *berufliche Verbesserung*, *soziale Kontakte*, *sozialer Anreiz* und *externale Erwartungen*. Das Instrument umfasst insgesamt 20 Items, die auf einer vierstufigen Likert-Skala eingeschätzt werden (Antwortformat: 1=stimme gar nicht zu, 2=stimme eher nicht zu, 3=stimme eher zu, 4=stimme völlig zu). Die Teilnehmenden wurden gebeten, die Items auf Grundlage des folgenden Einleitungssatzes einzuschätzen: „Nachfolgend werden Gründe für die Teilnahme an Fortbildungen genannt. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Gründen für die Teilnahme an der jetzt besuchten Fortbildung zu?“.

Um beispielsweise zu erfassen, inwiefern die vor der Fortbildung geäußerten *Motive der Teilnahme* und die damit einhergehenden Erwartungen von den Teilnehmenden am Ende der Fortbildung auch als erfüllt betrachtet werden,

wurde das Instrument zur Erfassung der Teilnahmemotivation in leicht modifizierter Fassung auch im Post-Test eingesetzt. Dafür wurden die Items zum Grund der Teilnahme (z.B. „Weil ich mehr über Lehr- und Lernmethoden erfahren möchte“) in mögliche Erträge aus der Teilnahme umformuliert (z.B. „Ich habe mehr über Lehr- und Lernmethoden erfahren“). Lediglich die letzte Skala (externale Erwartungen) wurde aus inhaltlichen Gründen nur zum ersten Erhebungszeitpunkt (Pre-Test) abgefragt und nicht für den Post-Test umformuliert. Am Ende der Fortbildung wurden außerdem eine Skala zur intrinsischen Motivation (Eigenanpassung des ‚Intrinsic Motivation Inventory‘, Deci et al., 1994; McAuley, Duncan & Tammen, 1989), Skalen zur Erfassung der Transfermotivation sowie Multiplikation (Eigenentwicklung) sowie zum Grad der Mitbestimmung in Fortbildungen (Baumert et al., 1997) eingesetzt.

Die *Datenauswertung* erfolgte für den vorliegenden Bereich ausschließlich über deskriptive Analysemethoden. Berichtet werden in Kapitel 5.2 Ergebnisse zu den *absoluten Häufigkeiten (n)* bzw. *prozentualen Häufigkeiten (%)* der Nennung der einzelnen Antwortstufen, für welche sich die befragten Teilnehmenden beim Ausfüllen des Fragebogens entscheiden konnten. Diese Darstellung ist intuitiv nachvollziehbar und wird daher in diesem Bericht einer Visualisierung von Mittelwerten vorgezogen. Bei vierstufigen Skalen mit Beschriftung jeder Antwortstufe (1=stimme gar nicht zu; 2=stimme eher nicht zu; 3=stimme eher zu; 4=stimme völlig zu) wird eine Antwort auf den Stufen 3 und 4 als tendenzielle Zustimmung zu den Items gewertet. Bezogen auf siebenstufige Skalen mit ausschließlicher Beschriftung der Pole der Skala und einer neutralen Mitte (1=trifft überhaupt nicht zu; 7=trifft voll und ganz zu) werden die Stufen 5, 6 und 7 als tendenzielle Zustimmung zum jeweiligen Item gewertet. Die einzelnen Stufen der vier- und siebenstufigen Skalen werden in den Unterkapiteln 5.2.3 bis 5.2.6 in den Abbildungen jeweils separat ausgewiesen. Die prozentualen Häufigkeiten der Antworten bezogen auf die einzelnen Stufen werden jeweils in (geschichteten) Säulen- und Balkendiagrammen visualisiert. Über die Visualisierung der Häufigkeiten hinaus wird hinter jeder Itemformulierung zusätzlich der *arithmetische Mittelwert (M)* über alle Antworten auf das jeweilige Item sowie die *Standardabweichung (SD)* als Maß der

Streuung der Daten angegeben. Während der Mittelwert die zentrale Tendenz aller Antworten auf das jeweilige Item in einem Wert repräsentiert, gibt die Standardabweichung einen Hinweis darauf, ob die Befragten sehr ähnliche Antworten geben (kleine Standardabweichung) oder ob sie weiter auseinander liegende (heterogene) Antworten auf das jeweilige Item geben (große Standardabweichung). Werden zudem in einer Abbildung Werte berichtet, die zu Beginn und am Ende der Fortbildung erhoben wurden, so werden die eingangs erhobenen Daten mit dem Zusatz ‚(t1)‘ und die am Ende der Fortbildung erhobenen Daten mit dem Zusatz ‚(t2)‘ gekennzeichnet. In den Anmerkungen zu den Diagrammen werden die jeweilige Datengrundlage, die Fragestellung und das Antwortformat explizit angeführt.

5.2 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung der Teilnehmenden an Fortbildungsveranstaltungen dargestellt. Der Schwerpunkt liegt auf einfachen deskriptiven Befunden. Angaben zur beruflichen Situation (Kap. 5.2.1) und zu Fortbildungsvorerfahrungen (Kap. 5.2.2) bilden den Ausgangspunkt. Besonderes Augenmerk wird dann auf die Teilnahmemotivation und den eingeschätzten Teilnahmeertrag gelegt (Kap. 5.2.3). Es folgt die Darstellung der Auskünfte der Fortbildungsteilnehmenden zu deren Interesse an und Zufriedenheit mit dem konkreten Fortbildungsangebot (Kap. 5.2.4). Die eingeschätzte Möglichkeit der Mitbestimmung wird aufgezeigt (Kap. 5.2.5), gefolgt von der Transfermotivation mit Blick auf die Fortbildungsinhalte und der Bereitschaft zur Multiplikation (Kap. 5.2.6). Dann werden weitere Angaben zum Informationskanal (Wie erfahren Teilnehmende von den Fortbildungen?), zu Anreisewegen, möglichen Fortbildungszeitpunkten (Bereitschaft, Fortbildungen in der unterrichtsfreien Zeit zu besuchen) und zum gemeinsamen Besuch von Fortbildungen dargestellt (Kap. 5.2.7).

5.2.1 Angaben zur beruflichen Situation

Zusätzlich zu demographischen Angaben wie Alter und Geschlecht (Kap. 5.1) wurden Angaben erbeten, die einer Beschreibung der beruflichen

Situation der befragten Fortbildungsteilnehmenden dienen. Es wurde die *Berufserfahrung* erfasst, indem nach der Anzahl der Jahre im Beruf ohne Referendariat und ggf. Elternzeit gefragt wurde. Die durchschnittliche Berufserfahrung liegt bei 11,49 Jahren ($SD=8,34$). Das *Deputat* wurde erfragt, um eine Annäherung an die individuelle Arbeitszeit zu ermöglichen. Exklusive einer eventuellen Reduktion für besondere Aufgaben, unterrichten die Befragten 22,83 Stunden pro Woche ($SD=5,94$). Die *Größe der Schule*, an der die Fortbildungsteilnehmenden überwiegend unterrichten, wurde über vier Kategorien erfragt. In der Stichprobe unterrichten 26,7% der Lehrpersonen an einer Schule mit unter 200, 27,5% an einer Schule mit 200 bis 500, und 33,8% an einer Schule mit 501 bis 1000 Schülerinnen und Schülern. Vergleichsweise wenige der Befragten (12,0%) unterrichten an einer Schule mit über 1000 Schülerinnen und Schülern. Bezüglich der *Schulart* zeigt sich: Die Teilnehmenden unterrichten zu 19,8% an einer Grundschule, zu 6,9% an einer Hauptschule/Werkrealschule, zu 10,3% an einer Realschule, zu 7,1% an einer Gemeinschaftsschule, zu 10,3% an einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum, zu 17,3% an einem Gymnasium und zu 16,0% an einer Beruflichen Schule. 12,3% der Befragten machten keine Angabe. Zur Frage nach dem *Arbeitsverhältnis* gab mit 92,1% der Großteil der Teilnehmenden an, sich in einem Beamtenverhältnis zu befinden; 5,9% haben einen unbefristeten und 2,0% einen befristeten Arbeitsvertrag. Zur *Qualifikation* für das Lehramt gibt etwa die Hälfte der Teilnehmenden (53,6%) an, ein Lehramtsstudium an einer Pädagogischen Hochschule absolviert zu haben, etwas über ein Drittel (35,0%) haben ein Lehramtsstudium an einer Universität abgeschlossen, und die übrigen Personen gaben eine Lehramtsqualifikation an einem Fachseminar (4,6%) oder keine einschlägige Lehramtsqualifikation (Seiten- bzw. Quereinstieg; 6,8%) an.

5.2.2 Fortbildungsvorerfahrungen

Im Durchschnitt gaben die Teilnehmenden an, in den Schuljahren 2016/2017 und 2017/2018 insgesamt an 7,79 Fortbildungstagen teilgenommen zu haben ($SD=7,76$). Außerdem wurden Vorerfahrungen mit Blick auf das *aktuell be-*

suchte Fortbildungsthema erhoben: Zum spezifischen Thema der Fortbildung geben 33,6% der Teilnehmenden an, in ihrem gesamten Berufsleben zuvor noch gar keine Fortbildung besucht zu haben. 18,6% der Personen haben bereits zuvor ein bis drei Fortbildungstage zu diesem Thema besucht, 15,5% der Personen gaben zwischen vier und zehn Fortbildungstage an, 0,9% mehr als zehn Fortbildungstage. 28,3% der Teilnehmenden haben keine Angabe gemacht. Im Durchschnitt wurden im gesamten Verlauf des Berufslebens zu dem spezifischen Thema der Fortbildung bereits 5,29 Fortbildungstage absolviert ($SD=11,87$).

5.2.3 Teilnahmemotivation und eingeschätzter Teilnahmeertrag

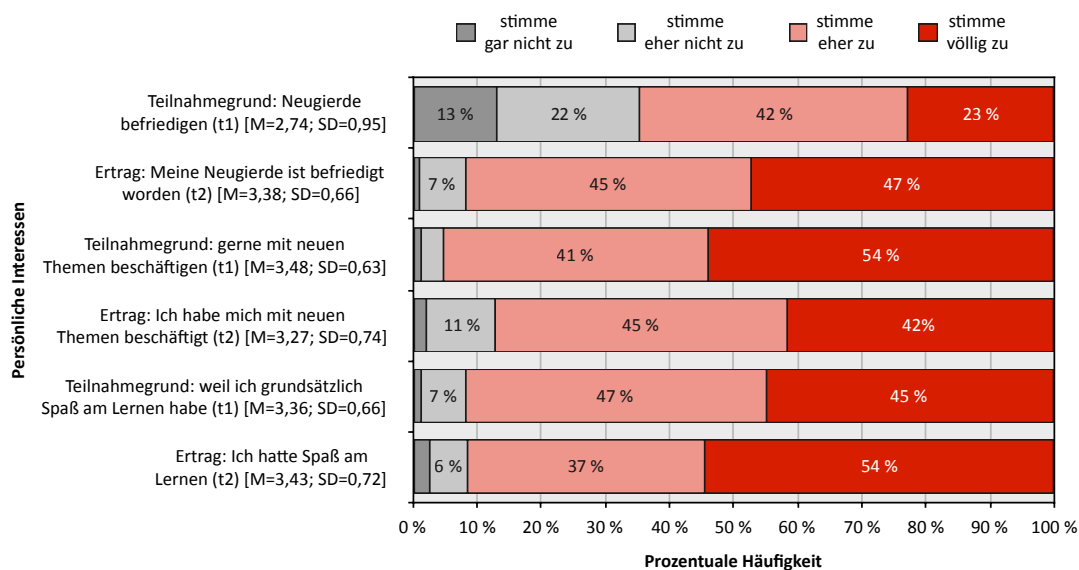
Zu Beginn der Fortbildung wurden die Befragten gebeten, ihre möglichen Gründe der Teilnahme

für die besuchte Fortbildung zu nennen. Am Ende der Fortbildung wurden sie dann gebeten, zu den gleichen Punkten einzuschätzen, inwiefern diese als erfüllt angesehen werden. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Einschätzungen vor und nach der Fortbildung entlang der verschiedenen erhobenen Dimensionen vergleichend nebeneinandergestellt.

Persönliche Interessen

Zunächst wurde zu Beginn der Fortbildung (t1) nach persönlichen Interessen als Teilnahme Gründe an dieser Fortbildung gefragt und korrespondierend wurde am Ende (t2) nach persönlichen Erträgen der zurückliegenden Fortbildungsteilnahme gefragt (Abb. 12).

Abbildung 12: Persönliche Interessen



Datengrundlage: N = 773-845. **Angaben:** prozentuale Häufigkeiten der Nennung der Antwortstufen. **Frage:** „Nachfolgend werden Gründe für die Teilnahme an Fortbildungen genannt. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Gründen für Ihre Teilnahme an der jetzt besuchten Fortbildung zu?“ (t1); „Nachfolgend werden Erträge aus der Teilnahme an Fortbildungen genannt. In welchem Maß stimmen Sie den Aussagen mit Blick auf die jetzt besuchte Fortbildung zu?“ (t2). **Antwortformat:** 1=stimme gar nicht zu, 2=stimme eher nicht zu, 3=stimme eher zu, 4=stimme völlig zu.

Das Befriedigen von Neugierde scheint ein relevanter, aber nicht der stärkste Teilnahmegrund an Fortbildungen zu sein, dem 64,5% der Befragten zustimmen. Im Nachgang der Fortbildung äußern allerdings 91,7% der Befragten, ihre Neugierde sei tatsächlich befriedigt worden.

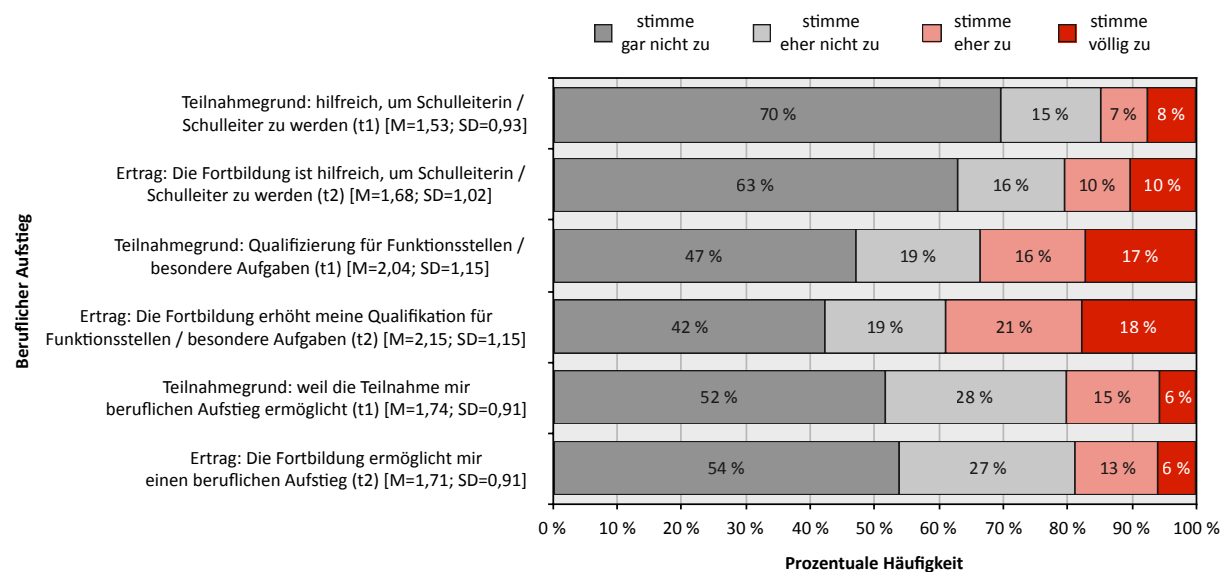
Der Teilnahmegrund, sich gerne mit neuen Themen zu beschäftigen, ist sehr bedeutend. Ihm wird von 95,2% der Teilnehmenden zugestimmt. Sich am Ende der Fortbildung tatsächlich mit neuen Themen beschäftigt zu haben, wird von etwas weniger Teilnehmenden (87,1%) zuge-

stimmt. Ebenfalls eine zentrale Teilnahmemotivation ist die Zustimmung zum Aspekt des Spaßes am Lernen zu Fortbildungsbeginn (91,9%), der sich auch als Ertrag am Ende der Fortbildung erweist (91,6%). *Insgesamt* erweisen sich *persönliche Interessen*, wie z. B. der Spaß am Lernen sowie der Wunsch, sich mit neuen Themen zu beschäftigen, als zentrale Aspekte der Teilnahmemotivation und diese Erwartungen werden im Rückblick auch erfüllt.

Beruflicher Aufstieg

Zu Beginn der Fortbildung (t1) wurde nach einem beruflichen Aufstieg als Teilnahmegrund für die jeweils besuchte Fortbildung gefragt und korrespondierend am Ende der Fortbildung (t2) der Ertrag der Fortbildungsteilnahme für einen beruflichen Aufstieg erfasst (Abb. 13).

Abbildung 13: Beruflicher Aufstieg



Datengrundlage: N = 703-822. **Angaben:** prozentuale Häufigkeiten der Nennung der Antwortstufen. **Frage:** „Nachfolgend werden Gründe für die Teilnahme an Fortbildungen genannt. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Gründen für Ihre Teilnahme an der jetzt besuchten Fortbildung zu?“ (t1); „Nachfolgend werden Erträge aus der Teilnahme an Fortbildungen genannt. In welchem Maß stimmen Sie den Aussagen mit Blick auf die jetzt besuchte Fortbildung zu?“ (t2). **Antwortformat:** 1 = stimme gar nicht zu, 2 = stimme eher nicht zu, 3 = stimme eher zu, 4 = stimme völlig zu.

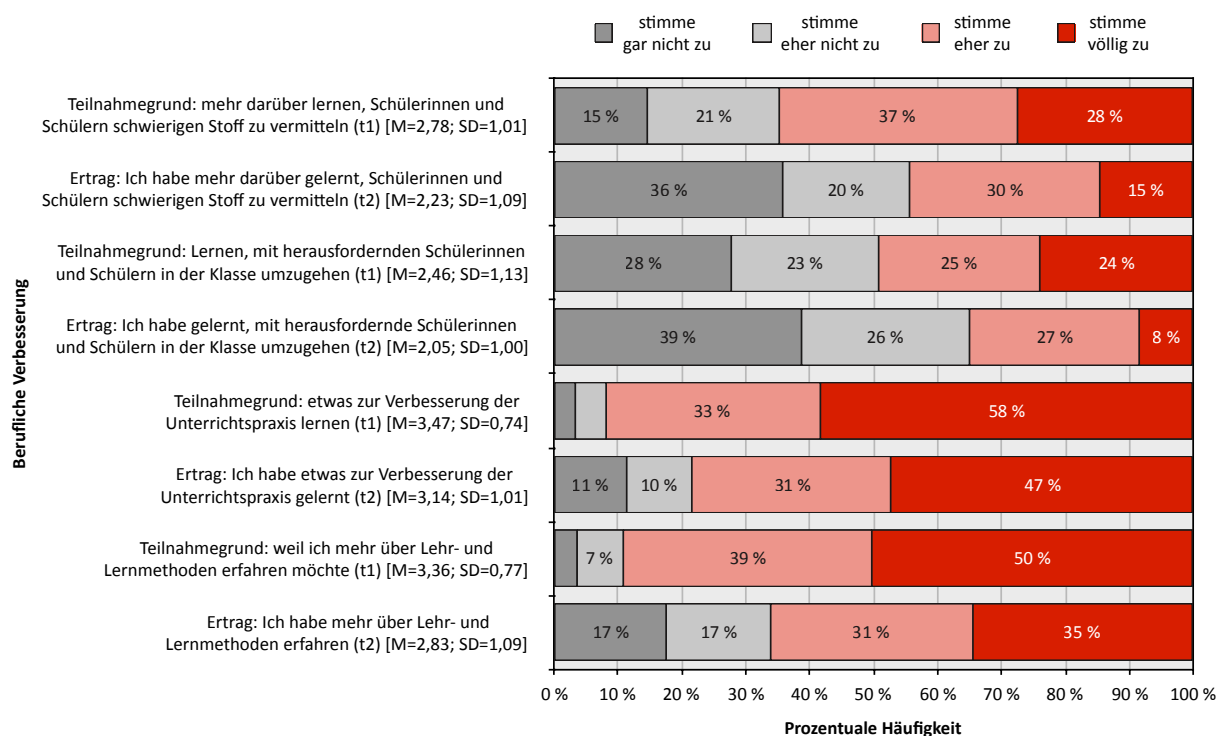
Zu Beginn der Fortbildung stimmen 15,0% der Befragten der Aussage zu, die Fortbildung sei hilfreich, um Schulleiterin oder Schulleiter zu werden, 20,6% sehen hierin auch am Ende der Fortbildung einen Ertrag. Mit 33,7% der Befragten stimmen mehr Teilnehmende zu Beginn der Aussage zu, mit der Fortbildung verbinde sich eine Qualifizierung für Funktionsstellen bzw. besondere Aufgaben. Im Rückblick schreiben sogar 39,2% den besuchten Fortbildungen diesen Ertrag zu. Dass der Fortbildungsbesuch beruflichen Aufstieg ermöglicht, ist für 20,2% der Befragten ein Teilnahmegrund und 18,8% der Teilnehmenden sehen darin am Ende der Fortbildung auch einen tatsächlichen Ertrag. *Insgesamt* erweist sich ein möglicher *beruflicher Aufstieg* nicht als zentrale Fortbildungsmotivation über alle Fortbildungen hinweg und wenig mehr auch als tatsächlicher Ertrag aus den besuchten Fortbildungen.

samt erweist sich ein möglicher *beruflicher Aufstieg* nicht als zentrale Fortbildungsmotivation über alle Fortbildungen hinweg und wenig mehr auch als tatsächlicher Ertrag aus den besuchten Fortbildungen.

Berufliche Verbesserung

Zu Beginn der Fortbildung (t1) wurde nach einer beruflichen Verbesserung als Teilnahmegrund für diese Fortbildung gefragt und korrespondierend wurde am Ende (t2) der Ertrag der Fortbildungsteilnahme für eine berufliche Verbesserung erfasst (Abb. 14).

Abbildung 14: Berufliche Verbesserung



Datengrundlage: N = 705-822. **Angaben:** prozentuale Häufigkeiten der Nennung der Antwortstufen. **Frage:** „Nachfolgend werden die Gründe für die Teilnahme an Fortbildungen genannt. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Gründen für Ihre Teilnahme an der jetzt besuchten Fortbildung zu?“ (t1); „Nachfolgend werden Erträge aus der Teilnahme an Fortbildungen genannt. In welchem Maß stimmen Sie den Aussagen mit Blick auf die jetzt besuchte Fortbildung zu?“ (t2). **Antwortformat:** 1=stimme gar nicht zu, 2=stimme eher nicht zu, 3=stimme eher zu, 4=stimme völlig zu.

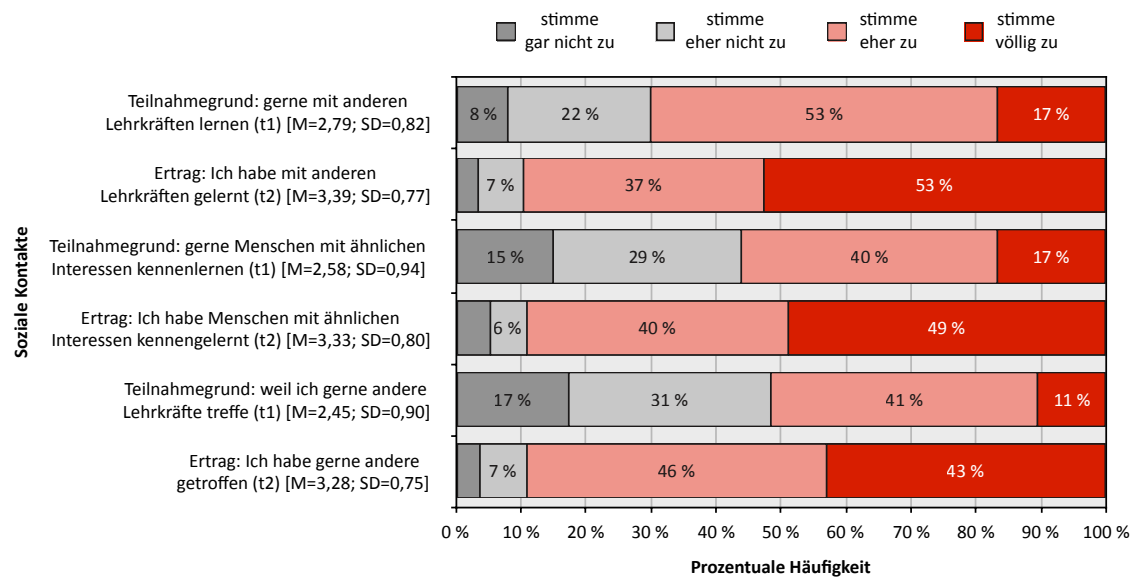
Für 64,9 % der Befragten ist es ein Grund für die Teilnahme an der Fortbildung, mehr darüber lernen zu wollen, Schülerinnen und Schülern schwierigen Stoff zu vermitteln, doch nur 44,4 % sehen diese Erwartung am Ende der Fortbildung auch als erfüllt an. In der Fortbildung etwas über den Umgang mit herausfordernden Schülerinnen und Schülern lernen zu wollen, ist für 49,1 % der Befragten ein Teilnahmegrund, aber nur 35,2 % der Befragten sehen diesbezüglich einen realen Ertrag der besuchten Fortbildung. Ein sehr bedeutender Teilnahmegrund ist hingegen der Wunsch nach Verbesserung der eigenen Unterrichtspraxis (91,9 % Zustimmung), der korrespondierende Ertrag wird mit 78,4 % nicht ganz so hoch eingeschätzt. Ebenso eine bedeutsame Teilnahmemotivation ist es, mehr über Lehr- und Lernmethoden erfahren zu wollen (89,2 % Zustimmung), während nur 66,0 % der Befragten hier auch einen Ertrag erkennen. *Insgesamt* erweisen sich *berufliche Verbesserungen* als zentrale Gründe für die Fortbildungsteilnahme, insbesondere der Wunsch, etwas zur Verbesserung der Unterrichtspraxis zu lernen sowie mehr über Lehr- und Lernmethoden zu erfahren.

Soziale Kontakte

Zu Fortbildungsbeginn (t1) wurde nach sozialen Kontakten als Teilnahme Gründe für diese Fortbildung gefragt und korrespondierend wurde am Ende der Fortbildung (t2) auch der Ertrag der Fortbildungsteilnahme für den Aufbau sozialer Kontakte erfasst (Abb. 15).

Mit anderen Lehrkräften lernen zu wollen, ist für 70,0 % der Befragten ein Teilnahme Grund und im Nachgang sehen sogar 89,6 % einen korrespondierenden Ertrag der besuchten Fortbildung. Gerne Menschen mit ähnlichen Interessen kennenzulernen, ist für 56,2 % ein Teilnahmemotiv, deutlich mehr Befragte (89,2 %) sehen hierin einen konkreten Ertrag der besuchten Fortbildung. 51,5 % der Teilnehmenden stimmen der Aussage zu, andere Lehrkräfte treffen zu wollen, sei ein Teilnahme Grund und 89,1 % erachten hierin einen Ertrag der Fortbildung. *Insgesamt* erweisen sich *soziale Kontakte* als mäßig relevant für die Teilnahmemotivation, die Erträge mit Blick auf soziale Kontakte werden hingegen als sehr hoch eingeschätzt.

Abbildung 15: Soziale Kontakte



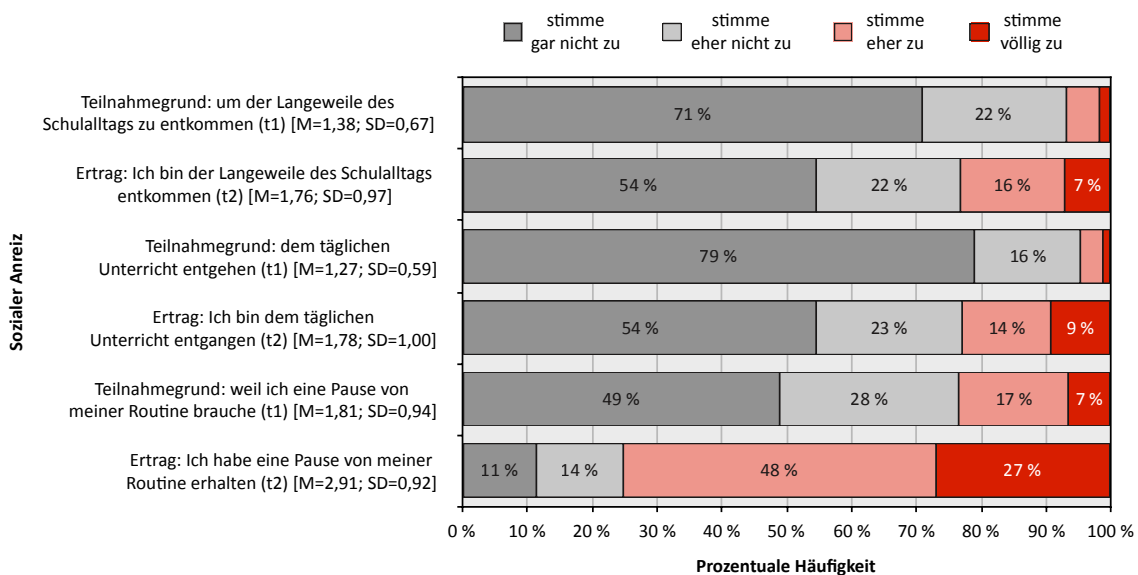
Datengrundlage: N = 755-832. **Angaben:** prozentuale Häufigkeiten der Nennung der Antwortstufen. **Frage:** „Nachfolgend werden Gründe für die Teilnahme an Fortbildungen genannt. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Gründen für Ihre Teilnahme an der jetzt besuchten Fortbildung zu?“ (t1); „Nachfolgend werden Erträge aus der Teilnahme an Fortbildungen genannt. In welchem Maß stimmen Sie den Aussagen mit Blick auf die jetzt besuchte Fortbildung zu?“ (t2). **Antwortformat:** 1 = stimme gar nicht zu, 2 = stimme eher nicht zu, 3 = stimme eher zu, 4 = stimme völlig zu.

Sozialer Anreiz

Zu Beginn der Fortbildung (t1) wurde nach sozialen Anreizen als Teilnahmegründe gefragt und

korrespondierend wurde am Ende (t2) der Ertrag der Teilnahme im Sinne sozialer Anreize erfasst (Abb. 16).

Abbildung 16: Sozialer Anreiz



Datengrundlage: N = 669-830. **Angaben:** prozentuale Häufigkeiten der Nennung der Antwortstufen. **Frage:** „Nachfolgend werden Gründe für die Teilnahme an Fortbildungen genannt. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Gründen für Ihre Teilnahme an der jetzt besuchten Fortbildung zu?“ (t1); „Nachfolgend werden Erträge aus der Teilnahme an Fortbildungen genannt. In welchem Maß stimmen Sie den Aussagen mit Blick auf die jetzt besuchte Fortbildung zu?“ (t2). **Antwortformat:** 1 = stimme gar nicht zu, 2 = stimme eher nicht zu, 3 = stimme eher zu, 4 = stimme völlig zu.

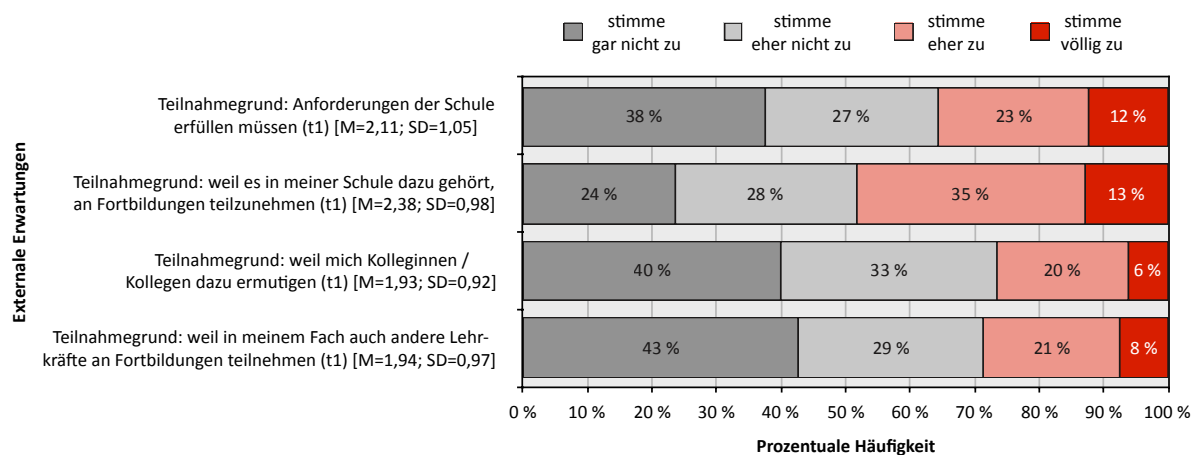
Nur 6,9% der Befragten geben als Teilnahmegrund an, der Langeweile des Schulalltags entkommen zu wollen, aber 23,2% sehen hierin rückblickend einen Ertrag der besuchten Fortbildung. Durch die Fortbildungsteilnahme dem täglichen Unterricht entgehen zu wollen, stimmen nur 4,8% der Befragten zu Fortbildungsbeginn zu, aber 23,1% erachten dies am Ende der Fortbildung als einen Ertrag. Eine Pause von der eigenen Routine zu brauchen, nennen 23,5% der Befragten als Teilnahmemotiv, für 75,1% der Teilnehmenden erfüllt die Fortbildung am Ende diese Funktion. *Insgesamt* erweist sich der

soziale Anreiz als eine nachrangige Teilnahmemotivation, wenngleich die hier behandelten Aspekte in weit höherem Maße als Ertrag der konkret besuchten Fortbildung erachtet wird.

Externale Erwartungen

Zu Beginn der Fortbildung (t1) wurde nach externen Erwartungen als Teilnahmegründe für diese Fortbildung gefragt (Abb. 17). Eine korrespondierende Erhebung am Ende der Fortbildung liegt zu dieser Dimension der Teilnahmemotivation nicht vor.

Abbildung 17: Externale Erwartungen



Datengrundlage: N = 824-829. *Angaben:* prozentuale Häufigkeiten der Nennung der Antwortstufen. *Frage:* „Nachfolgend werden Gründe für die Teilnahme an Fortbildungen genannt. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Gründen für Ihre Teilnahme an der jetzt besuchten Fortbildung zu?“. *Antwortformat:* 1 = stimme gar nicht zu, 2 = stimme eher nicht zu, 3 = stimme eher zu, 4 = stimme völlig zu.

Unter den Fortbildungsteilnehmenden ist für 35,7% der Befragten das Erfüllen der Anforderungen der Schule ein Teilnahmegrund. 48,2% der Befragten stimmen der Aussage zu, an ihrer Schule gehöre es dazu, an Fortbildungen teilzunehmen. Für 26,6% der Befragten ist es ein Teilnahmegrund, wenn Kolleginnen bzw. Kollegen sie zur Teilnahme ermutigt haben. Dass im eigenen Fach auch andere Lehrkräfte Fortbildungen besuchen, ist für 28,6% ein Teilnahmemotiv. *Insgesamt* erweisen sich die nur zu Beginn der Fortbildung erhobenen *externalen Erwartungen* an die Fortbildungsteilnahme als eher weniger relevante Teilnahmemotive.

5.2.4 Interesse an und Zufriedenheit mit dem konkreten Fortbildungsangebot

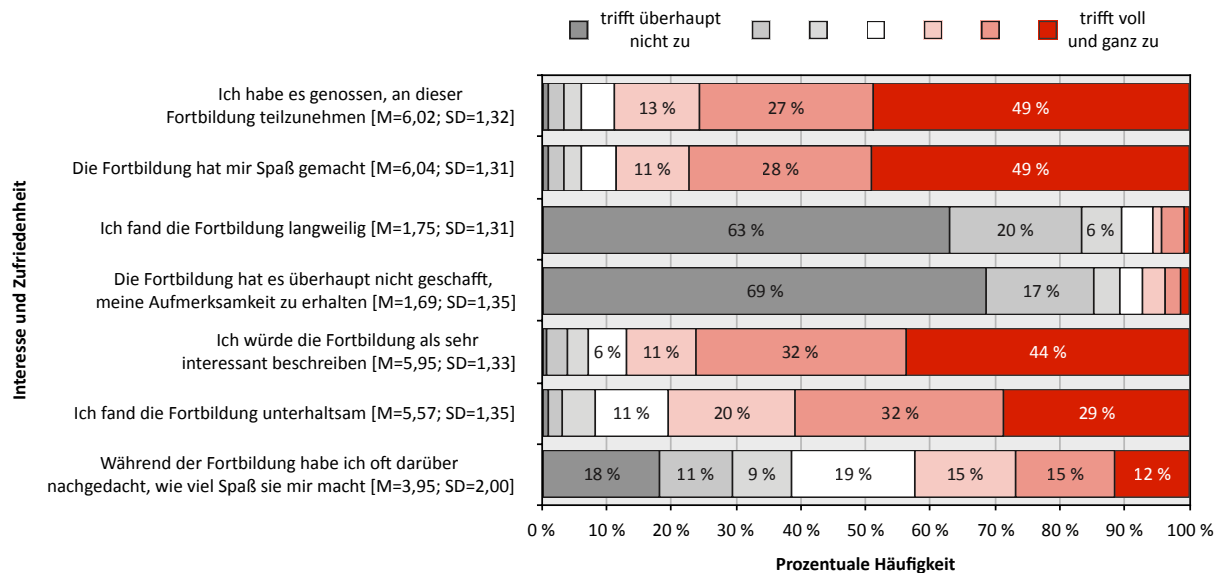
Die Fortbildungsteilnehmenden wurden am Ende der Fortbildung nach ihrem Interesse an und ihrer Zufriedenheit mit dem konkret erlebten Fortbildungsangebot befragt (Abb. 18).

Von den Fortbildungsteilnehmenden geben am Ende der Fortbildung 88,7% an, mit der Fortbildung eher zufrieden gewesen zu sein. 88,6% der Befragten stimmen der Aussage tendenziell zu, die Fortbildung habe Spaß gemacht. Lediglich 5,8% der Teilnehmenden fanden die besuchte Fortbildung langweilig und 7,2% geben in der Tendenz an, diese habe es nicht geschafft, die eigene Aufmerksamkeit zu erhalten. Der

Aussage, die Fortbildung könne als sehr interessant beschrieben werden, stimmen 86,9% der Teilnehmenden tendenziell zu und 80,5% fanden die Fortbildung entsprechend unterhaltsam.

42,3% der Befragten geben tendenziell an, während der Fortbildung öfter darüber nachgedacht zu haben, wie viel Spaß sie mache. *Insgesamt* erweisen sich das *Interesse an und die Zufriedenheit mit besuchten Fortbildungen* als hoch.

Abbildung 18: Interesse an und Zufriedenheit mit dem konkreten Fortbildungsangebot



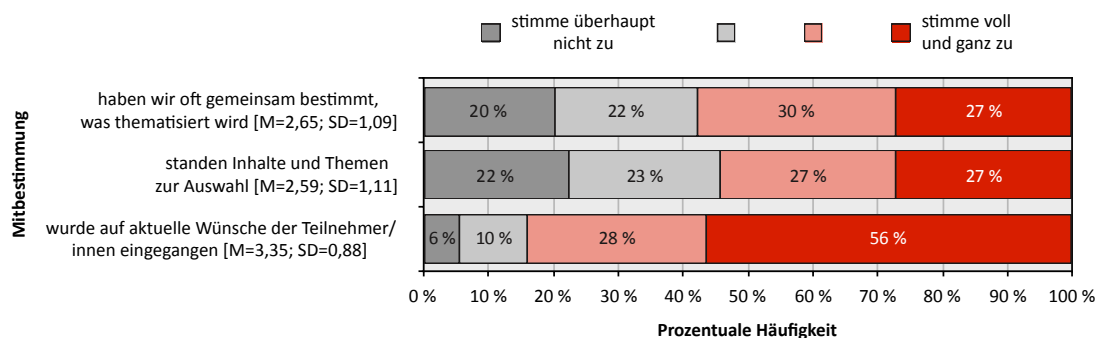
Datengrundlage: N = 739-789; *Angaben:* prozentuale Häufigkeiten der Nennung der Antwortstufen. *Frage:* „Inwieweit treffen die nachfolgenden Aussagen auf Sie zu?“. *Antwortformat:* 1=stimme überhaupt nicht zu, 7=stimme voll und ganz zu.

5.2.5 Mitbestimmung

Im Nachgang zur besuchten Fortbildung wurden die Teilnehmenden nach Möglichkeiten der Mitbestimmung im Fortbildungsverlauf gefragt (Abb. 19). Die Fortbildungsteilnehmenden artikulieren am Ende der Fortbildung zu 57,8%, sie

hätten oft gemeinsam bestimmt, was thematisiert wird. Aus Sicht von 54,3% der Befragten standen Inhalte und Themen zur Wahl. 84,2% der Fortbildungsteilnehmenden geben an, es wurde auf ihre aktuellen Wünsche eingegangen. *Insgesamt* sieht die Mehrzahl der Befragten *Möglichkeiten der Mitbestimmung* gegeben.

Abbildung 19: Mitbestimmung in der Fortbildung



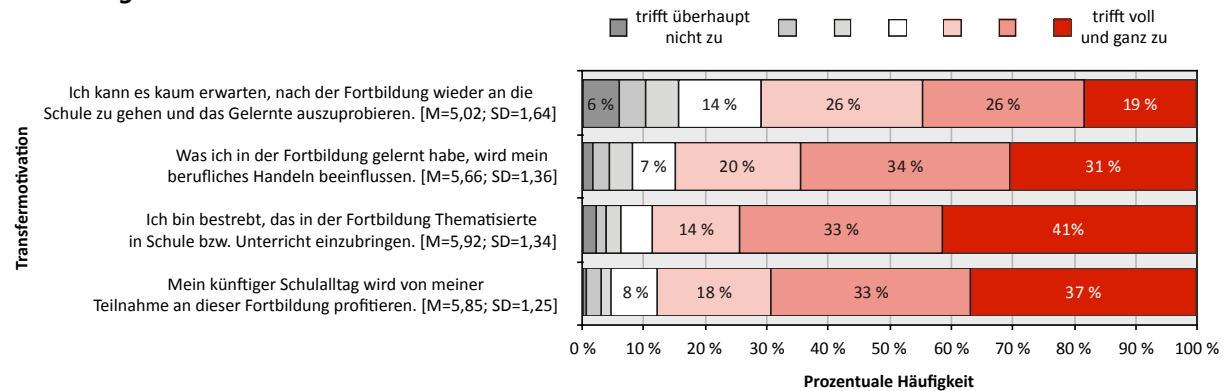
Datengrundlage: N = 680-720. *Angaben:* prozentuale Häufigkeiten der Nennung der Antwortstufen. *Frage:* „Inwieweit stimmen Sie den nachfolgenden Aussagen zu? In der Fortbildung...“. *Antwortformat:* 1=stimme überhaupt nicht zu, 4=stimme voll und ganz zu.

5.2.6 Transfermotivation und Multiplikation

Für nachhaltige Fortbildungen sind sowohl der Transfer der Fortbildungsinhalte als auch eine Multiplikation von Relevanz. Im Folgenden wird

der Frage nachgegangen, ob die Teilnehmenden motiviert sind, nach der Fortbildung einen Transfer der gelernten Inhalte zu leisten und ob bzw. auf welche Art sie eine Multiplikation der Fortbildungsinhalte beabsichtigen (Abb. 20).

Abbildung 20: Transfermotivation

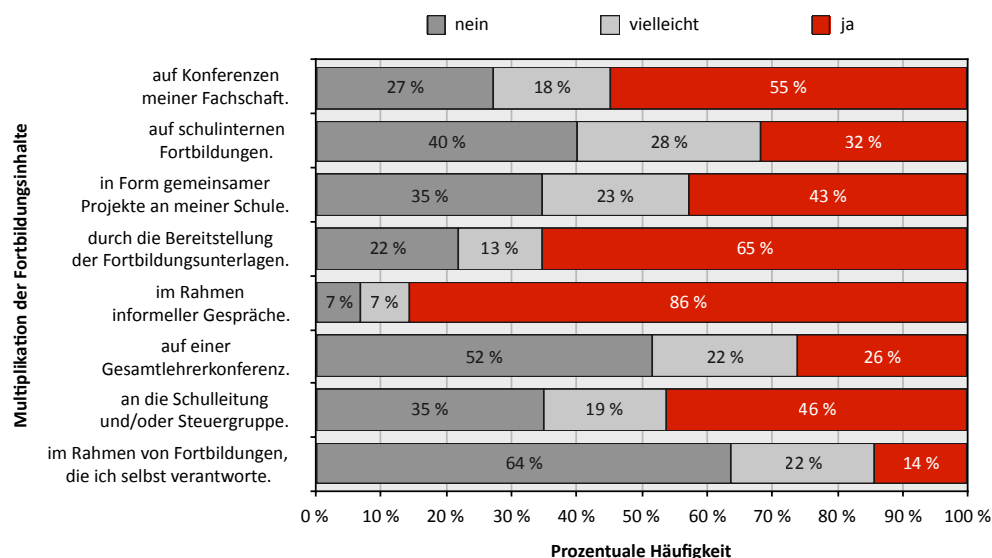


Datengrundlage: N = 761-781. **Angaben:** prozentuale Häufigkeiten der Nennung der Antwortstufen. **Frage:** „Inwieweit treffen die nachfolgenden Aussagen auf Sie zu?“. **Antwortformat:** 1 = trifft überhaupt nicht zu, 7 = trifft voll und ganz zu.

Von den Teilnehmenden stimmen am Ende der Fortbildung 70,7% der Aussage in der Tendenz zu, sie könnten es kaum erwarten, nach der Fortbildung wieder an die Schule zu gehen und das Gelernte auszuprobieren. 84,9% gehen tendenziell davon aus, das Gelernte werde ihr berufliches Handeln beeinflussen. Ähnlich groß (88,7%) ist die Zustimmung zur Aussage, bestrebt sein zu wollen, das in der Fortbildung

Thematisierte in Schule bzw. Unterricht einzubringen und auch 87,7% der Befragten geben an, ihr künftiger Schulalltag werde von der Teilnahme an der Fortbildung profitieren. *Insgesamt* kann die Transfermotivation damit als hoch bezeichnet werden. Die Teilnehmenden wurden zudem gebeten, Angaben zu machen, auf welchen Wegen sie die Inhalte der Fortbildung zu *multiplizieren* beabsichtigen (Abb. 21).

Abbildung 21: Beabsichtigte Multiplikation der Fortbildungsinhalte



Datengrundlage: N = 731-746. **Angaben:** prozentuale Häufigkeiten der Nennung der Antwortstufen. **Frage:** „Stimmen Sie den Folgenden Aussagen zu? Ich werde die Inhalte der Fortbildung weitergeben...“. **Antwortformat:** nein, vielleicht, ja.

Die höchste Zustimmung erhalten informelle Wege der Multiplikation, wie z. B. informelle Gespräche (85,8%) oder die Bereitstellung der Fortbildungsunterlagen (65,4%). 54,9% der Teilnehmenden äußern die Absicht der Multiplikation der Inhalte auf Konferenzen der Fachschaft, 46,2% der Befragten wollen die Inhalte an die Schulleitung und/oder die Steuergruppe weitergeben, und 42,8% der Teilnehmenden beabsichtigen, dies in Form gemeinsamer Projekte an ihrer Schule zu tun. Eine deutlich geringere Zustimmung erhält die Absicht, Fortbildungsinhalte in schulinternen Fortbildungen (31,9%) oder im Rahmen von Gesamtlehrerkonferenzen (26,3%) weiterzugeben. In selbst verantworteten Fortbildungen (auch außerhalb der eigenen Schule) beabsichtigen nur 14,4% der Befragten, Inhalte zu multiplizieren. *Insgesamt* lässt sich konstatieren, dass zwar die Transfermotivation hoch ausgeprägt ist, die konkreten *Wege der Multiplikation* aber weitaus diffuser sind und eher informellen Charakter haben.

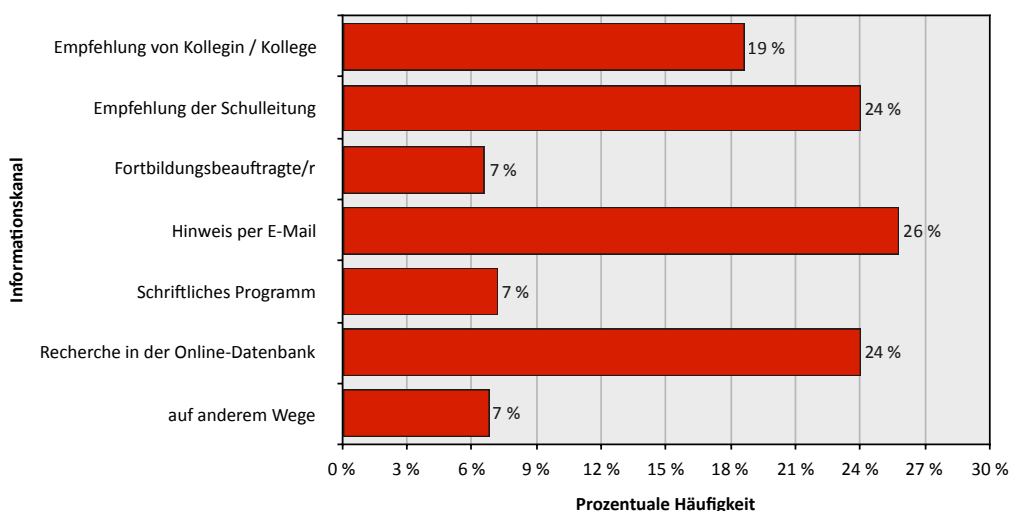
5.2.7 Weitere Angaben

Im Folgenden werden ergänzend weitere Angaben zum Informationskanal (Wie erfahren Teilnehmende von den Fortbildungen?), zu Anreisewegen, möglichen Fortbildungszeitpunkten (Bereitschaft, Fortbildungen in der unterrichtsfreien Zeit zu besuchen) und zum gemeinsamen Besuch von Fortbildungen dargestellt. Diese Angaben stellen weiterführende Informationen zu Rahmenbedingungen dar.

Informationskanal

Mit Blick auf den *Informationskanal* wurden die Teilnehmenden zu Beginn der Fortbildung gebeten, über eine Multiple-Choice-Frage anzugeben, wie sie auf die Veranstaltung aufmerksam geworden sind (Abb. 22).

Abbildung 22: Informationskanal der Fortbildung



Datengrundlage: N = 794. *Angaben:* prozentuale Häufigkeit der Nennungen. *Frage:* „Wie sind Sie auf die Fortbildung aufmerksam geworden, die Sie jetzt besuchen?“ (Mehrfachantworten sind möglich).

Am Häufigsten werden die Teilnehmenden durch einen Hinweis per E-Mail auf das Fortbildungsangebot aufmerksam (25,8%), gefolgt von einer Recherche über die Online-Datenbank (Landesfortbildungsserver) oder persönliche Empfehlung von der Schulleitung (je 24,0%). Empfehlungen von Kolleginnen und Kollegen (18,6%) sind seltener. Über Fortbildungsbeauftragte aufmerksam zu werden, wird mit 6,6% noch seltener als Informationskanal genannt.

Ebenfalls kaum noch von Relevanz erscheinen schriftliche (gedruckte) Fortbildungsprogramme (7,2%), und auch andere Wege der Information sind selten 6,8%). *Insgesamt* erweisen sich die elektronischen *Informationskanäle* als die zentralen.

Anreiseweg

Die Fortbildungsteilnehmenden wurden gefragt, wie weit ihr *Anreiseweg* zur aktuell besuchten

Fortbildung ist (Tab. 2). Damit wird ein Anhaltspunkt für den Reiseaufwand gewonnen, der sich mit der Fortbildungsteilnahme verbindet.

Tabelle 1: Anreiseweg zum Veranstaltungsort der Fortbildung

Entfernung	regionale Angebote		zentrale Angebote		gesamt	
	n	%	n	%	n	%
bis zu 10 km	101	22,9	3	0,1	104	13,1
11 km bis 20 km	66	14,9	11	3,2	77	9,7
21 km bis 50 km	107	24,2	42	12,1	149	18,9
51 km bis 100 km	101	22,9	118	34,0	219	27,8
mehr als 100 km	67	15,2	173	49,9	240	30,4

Anmerkungen: n = absolute Häufigkeit der Nennungen; % = prozentualer Anteil der Nennungen (Spaltenprozent).

Von den Fortbildungsteilnehmenden nehmen insgesamt etwas über die Hälfte einen Anreiseweg von über 50km auf sich. Eine Differenzierung in regionale und zentrale Angebote zeigt, dass zu *regionalen Angeboten* der Regierungspräsidien und Schulämter 22,9% der Teilnehmenden einen sehr kurzen Anreiseweg von bis zu 10km haben, 14,9% reisen zwischen 11km und 20km an. Je ein knappes Viertel der Teilnehmenden an regionalen Fortbildungen reist 21km bis 50km bzw. 51km bis 100km an. Immerhin 15,2% der Teilnehmenden reisen weiter als 100km zu regionalen Angeboten an. Insbesondere sind weite Anreisewege aber bei *zentralen Angeboten* relevant: Mit 49,9% nehmen mehr als die Hälfte der Teilnehmenden einen Anreiseweg von mehr als 100km in Kauf, weitere 34,0% reisen zwischen 51km und 100km an. 12,1% haben einen Weg zwischen 21km und 50km. Nur wenige Teilnehmende haben einen kurzen Anreiseweg von 11km bis 20km (3,2%) und weniger als 10km (0,1%). *Insgesamt* ist daher mit merklichen *Anreisewegen* zu rechnen und die Anreisewege zum Veranstaltungsort unterscheiden sich zwischen regionalen und zentralen Fortbildungsangeboten deutlich.

Möglicher Fortbildungszeitpunkt

Die Fortbildungsteilnehmenden wurden gefragt, ob sie diese Fortbildung auch besucht hätten, wenn sie am *Wochenende* stattgefunden hätte. 41,7% der Befragten antworten mit „ja“, 47,5%

mit „nein“ und 10,8% machen keine Angabe. Die Frage, ob sie die Fortbildung auch besucht hätten, wenn sie in den *Schulferien* stattgefunden hätte, beantworten 33,8% der Befragten mit ja, 56,3% mit nein und 9,9% machen keine Angabe. *Insgesamt* besteht mit Blick auf den *möglichen Fortbildungszeitpunkt* eine merkliche Bereitschaft, auch am Wochenende und in den *Schulferien* Fortbildungen zu besuchen, die Mehrzahl der Befragten lehnt dies aber ab. Zu bedenken ist hier, dass nur an Fortbildungen teilnehmende Lehrerinnen und Lehrer befragt wurden und diese vermutlich eine positiv selektierte Klientel mit Blick auf diese Bereitschaft darstellen.

Gemeinsamer Besuch von Fortbildungen

Schließlich wurden die Teilnehmenden danach gefragt, ob sie die Fortbildung alleine oder gemeinsam mit einer Kollegin bzw. einem Kollegen oder mehreren Kolleginnen und Kollegen besuchen. Damit könnte sich ein Hinweis auf die mögliche (Nicht-)Existenz *professioneller Lerngemeinschaften* verbinden. 47,6% der Befragten nehmen alleine an der Fortbildung teil, 17,2% nehmen mit noch einer weiteren Kollegin bzw. einem weiteren Kollegen teil, 7,2% der Teilnehmenden sind mit zwei weiteren Kolleginnen bzw. Kollegen vor Ort. Dass insgesamt vier Kolleginnen und Kollegen (3,7%) oder mehr als insgesamt vier Personen aus einem Kollegium teilnehmen (5,5%), stellt eher die Ausnahme dar.

5.3 Zusammenfassung und Diskussion

Die durchschnittliche *Berufserfahrung* der Fortbildungsteilnehmenden liegt bei etwa zwölf Jahren. Damit besuchen tendenziell eher (dienst-) jüngere Kolleginnen und Kollegen Lehrerfortbildungen. Ihr *Deputat* liegt durchschnittlich bei 23 Unterrichtsstunden in der Woche. Bezüglich der *Schulart* zeigt sich, dass in dieser Stichprobe absolut gesehen der größte Teil an Fortbildungen von Lehrpersonen an Grundschulen besucht wird, gefolgt von Lehrpersonen an Gymnasien, Beruflichen Schulen, Realschulen und an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren. Am wenigsten Fortbildungen besuchen absolut gesehen Lehrpersonen an Hauptschulen/Werkrealschulen und an Gemeinschaftsschulen. Der Großteil der Teilnehmenden an der Befragung ist weiblich (69,5%). Diese Zahl entspricht in etwa dem Anteil von etwa drei Viertel weiblichen Lehrpersonen im Schuldienst des Landes insgesamt (Kap. 2.4.1). Da keine statistischen Daten bereit gestellt werden, die eine Auskunft über soziodemographische Merkmale oder die berufliche Situation der Teilnehmenden an Fortbildungen insgesamt geben, lässt sich keine Aussage darüber treffen, inwiefern die Stichprobe hinsichtlich dieser Merkmale als repräsentativ betrachtet werden kann.

Die Daten bezüglich der *Fortbildungs(vor)erfahrungen* der Teilnehmenden weisen darauf hin, dass diese in den vergangenen beiden Schuljahren (2016/2017 sowie 2017/2018) durchschnittlich an Fortbildungen im Umfang von insgesamt knapp acht Tagen teilgenommen haben. Damit verfügen die Befragten über eine nennenswerte aktuelle Fortbildungserfahrung, was an einer Positiv-Selektion der Befragten liegen könnte. Ein Drittel gibt an, im gesamten Berufsleben noch keine Fortbildung zum Themengebiet der *aktuell besuchten* Fortbildung belegt zu haben. Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Lehrpersonen, die Fortbildungen besuchen, dies häufiger tun und Fortbildungen in verschiedenen Themenbereichen besuchen.

Mit Blick auf die *Fortbildungsmotivation*, also die Gründe bzw. Motivlagen für die Teilnahme an Fortbildungen (zu Beginn der Fortbildungen erfragt: t1) und die konkreten *Fortbildungserträge* (am Ende der Fortbildungen korrespondierend zu den Teilnahmegründen erfasst: t2),

zeigen sich teils erhebliche Unterschiede. Bezogen auf *persönliche Interessen* stimmen fast alle Fortbildungsteilnehmenden der Aussage zu, sich in Fortbildungen gerne mit neuen Themen zu beschäftigen und Spaß am Lernen zu haben. Ihre Neugierde befriedigen zu wollen, wird zu Fortbildungsbeginn ebenfalls von vielen Befragten als Teilnahmegrund angegeben, der am Ende der Fortbildung von der überwiegenden Mehrzahl zufolge auch als erfüllt angesehen wird. Damit verbinden Fortbildungsteilnehmende ausgeprägte persönliche Interessen mit ihrer Teilnahme, die mit dem Fortbildungsbesuch auch befriedigt werden. Bezüglich eines potenziellen *beruflichen Aufstieges*, der sich mit der Fortbildungsteilnahme verbinden könnte, sind die Teilnehmenden zurückhaltend. Nur ein gutes Fünftel der Befragten geht davon aus, die Fortbildungsteilnahme ermögliche einen beruflichen Aufstieg, etwas weniger als ein Fünftel erachtet sie als hilfreich, um Schulleiterin oder Schulleiter zu werden und ein gutes Drittel der Teilnehmenden sieht darin eine Qualifizierung für Funktionsstellen. Vermutlich spiegelt sich darin auch ein insgesamt eher geringes Interesse von Lehrpersonen wider, Funktionsstellen zu besetzen bzw. besondere Aufgaben wahrzunehmen. Gewichtigere Gründe für eine Fortbildungsteilnahme liegen in erwarteten *beruflichen Verbesserungen*. Etwas zur Verbesserung der Unterrichtspraxis und über Lehr-Lernmethoden zu lernen, erwarten fast alle der Teilnehmenden zu Beginn der Fortbildung, nach der Fortbildung sehen diese Erwartung aber etwas weniger Teilnehmende auch als erfüllt an. Noch deutlicher fallen die Diskrepanzen bezüglich des Wunsches aus, etwas zum Vermitteln von schwierigem Stoff oder zum Umgang mit herausfordernden Schülerinnen und Schülern in der Klasse lernen zu wollen, was zunächst für über die Hälfte bzw. knapp die Hälfte der Teilnehmenden einen Grund für die Teilnahme darstellt, den Angaben zufolge aber weit weniger auch als eingelöst gelten kann. *Soziale Kontakte* als Motiv für die Fortbildungsteilnahme sind bereits zu Fortbildungsbeginn bedeutsam, für den wahrgenommenen Ertrag am Ende der Fortbildung scheinen sie aber deutlich wichtiger zu sein. Die größte Zustimmung erhält vor der Fortbildung von etwa drei Vierteln der Teilnehmenden der Aspekt des gemeinsamen Lernens mit anderen Lehrkräften, der von der überwiegenden Mehrheit auch als erfüllt betrachtet wird. Je nur etwa die Hälfte der Befragten geben das

Treffen von Menschen mit ähnlichen Interessen bzw. das Treffen von anderen Lehrpersonen als Teilnahmegrund an, aber die überwiegende Mehrheit der Befragten betrachtet diese Aspekte als Ertrag. Von Fortbildungen wird daher nicht nur erwartet, dass sie ein Ort des Austausches mit Gleichgesinnten sind, sondern die soziale Komponente des gemeinsamen Lernens und Treffens gilt auch als ein zentraler Ertrag der abgeschlossenen Fortbildungsteilnahme. Ebenfalls deutlich fallen Diskrepanzen zwischen der Teilnahmemotivation und dem Teilnehmerertrag bezüglich des *sozialen Anreizes* aus. Während zu Beginn nur ein Viertel der Befragten angibt, eine Pause von ihrer Routine bekommen zu wollen, sagen am Ende der Fortbildung drei Viertel der Befragten, sie haben durch die Fortbildungsteilnahme eine Pause von ihrer Routine erhalten. Während zu Fortbildungsbeginn kaum jemand angibt, dem täglichen Unterrichten entgehen zu wollen oder der Langeweile des Schulalltags entkommen zu wollen, bezeichnet dies am Ende der Fortbildungen immerhin je etwa ein Viertel der Befragten als einen Ertrag. Lediglich zu Beginn wurde auch nach *externalen Erwartungen* an die Fortbildungsteilnahme gefragt. Diese scheinen als Grund für die Fortbildungsteilnahme insbesondere im Vergleich zu persönlichen Interessen und der Verbesserung des eigenen beruflichen Handelns sehr viel weniger relevant zu sein. Knapp die Hälfte der Befragten gibt an, die Fortbildung zu besuchen, da es an der eigenen Schule dazugehöre, an Fortbildungen teilzunehmen, und etwas über ein Drittel der befragten Lehrpersonen nennt das Erfüllen von Anforderungen der Schule als Grund. Rund ein Viertel bzw. rund ein Drittel der Befragten gibt als Teilnahmegrund an, Kolleginnen und Kollegen hätten sie zur Teilnahme ermuntert bzw. sie würden teilnehmen, da dies auch andere Personen aus ihrem Fachbereich tun. Zusammenfassend lässt sich festhalten: Es sind vorwiegend persönliche Interessen und konkrete berufliche Verbesserungen des eigenen (unterrichtlichen) Handelns, die zur Fortbildungsteilnahme motivieren. Erträge für das Kollegium oder die Schule als Ganze bzw. als Institution sind von vergleichsweise geringerer Bedeutung. Es ist korrespondierend weniger der äußere Zwang, als vielmehr der eigene Antrieb, der zur Fortbildungsteilnahme motiviert.

Eine überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden berichtet ein hohes *Interesse* und eine hohe

Zufriedenheit mit der besuchten Fortbildung. So geben bis zu vier Fünftel der Fortbildungsteilnehmenden am Ende der jeweiligen Fortbildung an, sie habe Spaß gemacht, sie sei unterhaltsam gewesen, sie könne als interessant beschrieben werden oder die Teilnahme sei genossen worden. Etwas weniger als die Hälfte der Teilnehmenden gibt an, sie hätten während der Fortbildung oft darüber nachgedacht, wie viel Spaß diese machen würde. Umgekehrt geben nur sehr wenige der Teilnehmenden an, die Fortbildung sei langweilig gewesen oder habe es nicht geschafft, die eigene Aufmerksamkeit zu erhalten. Die konkreten Fortbildungserfahrungen weisen mit Blick auf die Zuschreibungen der Befragten auf ein großes Interesse und eine hohe Zufriedenheit hin. Schätzt man mit der gebotenen Vorsicht auf Basis dieser Aussagen die Wirksamkeit der Fortbildungen ein, so lässt sich bezüglich der vier Ebenen, auf denen Lehrerfortbildungsmaßnahmen Wirkung entfalten können (Lipowsky & Rzejak, 2012; Kap. 2.3.2), folgern, dass auf Ebene 1 (Reaktionen der teilnehmenden Lehrkräfte) durch die besuchten Fortbildungen eine positive Wirkung erzielt werden kann.

Hinsichtlich der *thematischen Mitbestimmung* zeigen sich insgesamt hohe Zustimmungswerte. Die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden gibt an, es sei auf ihre aktuellen Wünsche eingegangen worden. Eine konkrete Mitbestimmung bei der Auswahl von Inhalten wird von mehr als der Hälfte der Teilnehmenden berichtet. Wird der curriculare Anspruch von Lehrerfortbildungen mit bedacht, so könnten die Werte zur thematischen Mitbestimmung auch als (zu) hoch interpretiert werden. Hier stellt sich die Frage nach der Balance zwischen einer notwendigen Vorstrukturierung durch die Fortbildenden einerseits und deren Flexibilität mit Blick auf die Wünsche und Interessen der Fortbildungsteilnehmenden andererseits.

Für die Nachhaltigkeit von Fortbildungen sind Fragen nach der *Transfermotivation* der Fortbildungsteilnehmenden und die Bereitschaft zur *Multiplikation* der Fortbildungsergebnisse von Bedeutung. Neun von zehn befragten Lehrpersonen geben nach Abschluss der Fortbildung mit Blick auf die *Transfermotivation* an, sie seien bestrebt, das in der Fortbildung Thematisierte in der Schule einzubringen und ihr künftiger Schulalltag werde von der Teilnahme profitieren. Die überwiegende Mehrheit der Befragten

gibt zudem an, eine *Multiplikation* der Fortbildungserträge im Rahmen informeller Gespräche zu beabsichtigen. Mehr als die Hälfte der Teilnehmenden beabsichtigt, die Fortbildungsunterlagen für andere bereitzustellen oder auf Konferenzen ihrer Fachschaft weiterzugeben. Etwas weniger als die Hälfte plant, die Inhalte der Schulleitung und/oder Steuergruppe vorzulegen oder in Form gemeinsamer Projekte an der Schule umzusetzen. In einer Gesamtlehrerkonferenz oder in schulinternen Fortbildungen beabsichtigt nur rund ein Viertel der Befragten, die Inhalte der besuchten Fortbildung weiterzugeben. Je konkreter, formaler und institutionalisierter die möglichen Wege der Multiplikation sind, desto seltener werden diese der Absicht der Befragten nach auch tatsächlich genutzt. Es ist zu klären, inwiefern geeignete Strukturen und Formate in Kollegien fehlen, um nachhaltige Formen der Multiplikation zu stärken.

Auf die Frage hin, wie die Befragten auf die Fortbildung aufmerksam wurden (Mehrfachantworten waren möglich), erhielt der Hinweis per E-Mail die größte Zustimmung. Je etwa ein Viertel der Befragten erhielt eine Empfehlung der Schulleitung oder recherchierte selbst in der Online-Datenbank, etwas weniger folgten einer Empfehlung einer Kollegin bzw. eines Kollegen. Die seltensten Informationskanäle sind der Hinweis von Fortbildungsbeauftragten, ein schriftliches Programm oder andere Wege. Damit kann konstatiert werden, dass elektronische Kanäle und persönliche Ansprache die zentralen Wege für Lehrerinnen und Lehrer sind, auf Fortbildungsangebote aufmerksam zu werden.

Der *Anreiseweg* zum Veranstaltungsort ist bei den zentralen Fortbildungen erwartungskonform recht hoch: die Hälfte der Teilnehmenden hat einen Anreiseweg von mehr als 100km. Während zu regionalen Fortbildungen zwar knapp ein Viertel der Teilnehmenden einen Anreiseweg von weniger als 10km haben, sind es immerhin noch 15,2% der Befragten, die weiter als 100km anreisen. In Summe nimmt über ein Drittel einen Anreiseweg von über 50km zu regionalen Fortbildungen auf sich. Damit sind Fortbildungsteilnahmen in der bislang existierenden Fortbildungsstruktur mit erheblichem Fahrtaufwand und hohen Reisekosten verbun-

den. Es gilt zu klären, ob in der neuen Fortbildungsstruktur die Einführung von Regionalstellen und die Neuorganisation auch der regionalen Lehrerbildung zu kürzeren Reisewegen führen kann. So könnten eingesparte Reisekosten anderweitig in die Lehrerfortbildung investiert werden und die freigewordenen zeitlichen Ressourcen zugleich auch für eine zusätzliche Beschäftigung mit Inhalten eingesetzt werden.

Etwas weniger als die Hälfte der vermutlich positiv selektierten Befragten hätte die *Fortbildung auch dann besucht*, wenn sie am Wochenende stattgefunden hätte und ein Drittel der Teilnehmenden auch dann, wenn sie zeitlich in der unterrichtsfreien Zeit („Ferien“) gelegen hätte. Verglichen mit dem Befund, dass nur rund ein Prozent aller Fortbildungen in der unterrichtsfreien Zeit stattfindet (Kap. 4.2.2), zeigt sich hier eine große Diskrepanz zwischen dem vorgehaltenen Angebot an Fortbildungen in der unterrichtsfreien Zeit und der merklichen Bereitschaft, Fortbildungen in diesem Zeitraum zu besuchen. Ob und in welchem Umfang Fortbildungen auch in der unterrichtsfreien Zeit stattfinden sollten, ist daher keine Frage der generellen Bereitschaft, sondern vielmehr eine arbeitsrechtliche und auf das Arbeitszeitmodell bezogene sowie eine sozialpolitische Frage. Offen bleibt, wie sich diese Bereitschaft oder Nicht-Bereitschaft in der Gesamtheit aller Lehrerinnen und Lehrer zeigt, da vorliegend nur diejenigen (vermutlich mit Blick auf die Teilnahmemotivation positiv selektierten) Lehrpersonen befragt wurden, die tatsächlich an einem Fortbildungsangebot teilgenommen haben.

Knapp die Hälfte der Teilnehmenden nimmt als einziges Mitglied des Kollegiums einer Schule an der Fortbildung teil, ein knappes Viertel der Befragten besucht die Fortbildung gemeinsam mit einer weiteren Kollegin oder einem weiteren Kollegen. Es stellt eher die Ausnahme dar, dass drei oder mehr Kolleginnen und Kollegen die Fortbildung gemeinsam besuchen. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass *professionelle Lerngemeinschaften* im Sinne einer Gruppe aus dem Kollegium, die gemeinsam eine Fortbildung besucht, selten sind. Solche Lerngemeinschaften könnten sich eventuell durch eine Multiplikation und Weiterverarbeitung der Fortbildungsinhalte im Kollegium ergeben (Kap. 5.2.6).

6 Zusammenfassung und Diskussion: Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg

In diesem Kapitel werden eine teilprojektübergreifende Zusammenfassung und eine Diskussion zentraler Befunde vorgenommen. Dabei werden die Ergebnisse aus den drei Teilprojekten zu den Einschätzungen der Verantwortlichen des Fortbildungssystems (Kap. 3), zur Angebotsanalyse (Kap. 4) und zur Abnehmerseite der an Fortbildungen teilnehmenden Lehrpersonen (Kap. 5) wenn möglich aufeinander bezogen und mit Blick auf das Gesamtsystem sowie die empirische Forschung zum Thema (Kap. 2) diskutiert, um mehrperspektivische Zugänge zu virulenten Themen zu ermöglichen (Kap. 6.1). Abschließend werden die Limitationen der Studie benannt, aus denen sich zugleich Bedarf an weiterführender Forschung ergibt (Kap. 6.2).

6.1 Zusammenfassung und übergreifende Diskussion der Ergebnisse

Die Zusammenfassung und Diskussion zentraler Ergebnisse aus den Teilprojekten folgt der Absicht, die in den zurückliegenden Kapiteln 3 bis 5 zunächst deskriptiv und separat dargestellten und diskutierten Ergebnisse einer teilprojektübergreifenden Analyse zuzuführen. Aufgrund der Anlage des Gesamtprojekts liegen zu vielen Aspekten Daten aus allen drei Teilprojekten (Interviews mit Verantwortlichen, Angebotsanalyse, Befragung von Teilnehmenden an Fortbildungen) vor, während zu anderen Themen nur aus einem bestimmten Teilprojekt heraus argumentiert werden kann. Dieses Kapitel fokussiert diejenigen Aspekte, die aufgrund der Erkenntnisse aus mindestens einem der Teilprojekte bzw. aus einer spezifischen Perspektive heraus besonders diskussionswürdig erscheinen. Diese Aspekte werden zu größeren Linien zusammengeführt und vor dem Hintergrund des eingangs beschriebenen Forschungsstandes (Kap. 2) insbesondere mit Blick auf die angekündigten grundlegenden Reformprozesse des Lehrerfortbildungssystems in Baden-Württemberg (Kap. 2.4.2) diskutiert. Im Folgenden werden diese

größeren Linien anhand von drei Unterkapiteln in die Themenkomplexe *Das Fortbildungssystem, seine Strukturen und Eigenlogik* (Kap. 6.1.1), *Angebot und Nutzung der Angebote* (Kap. 6.1.2) sowie *Qualität und Relevanz der Angebote* (Kap. 6.1.3) differenziert und die hierunter subsumierten Aspekte diskutiert.

Ziel ist es, mit diesem Forschungsbericht eine Analyse des aktuellen Status des Lehrerfortbildungssystems in Baden-Württemberg vorzulegen. Er soll für die aufgeführten Aspekte und mit diesen einhergehenden Problemlagen sensibilisieren. Es ist explizit nicht die Intention des wissenschaftlichen Forschungsberichtes, (bildungs-)politische Entscheidungen zu empfehlen. Die Zusammenfassung und Diskussion soll vielmehr den Leserinnen und Lesern Anregungen für eigene Reflexionsprozesse geben, für zentrale Fragen in den begonnenen Reformprozessen (neu) sensibilisieren und *eine* Grundlage für diejenigen Entscheidungen bereitstellen, die von der Bildungspolitik und -administration getroffen werden. Für alle am Fortbildungssystem Beteiligten sowie für die interessierte Öffentlichkeit kann der Bericht *eine* Grundlage für je spezifische Einschätzungen der bisherigen und künftigen Fortbildungspraxis sein.

Der Lehrerberuf zeichnet sich nach der Erstqualifikation an Hochschulen (erste Phase) und an Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung (zweite Phase) durch eine i. d. R. jahrzehntelange Phase kontinuierlicher Berufsausübung aus (Drahmann & Huber, 2017a; Kap. 2.1) und stellt für die meisten Lehrpersonen weitestgehend einen „*Beruf ohne Karriere*“ (Rothland, 2013, S. 27) dar. Professionalität in diesem (berufs-)biografischen Verlauf geht damit einher, sich immer wieder neuen Herausforderungen zu stellen (Keller-Schneider & Hericks, 2014; Fabel-Lamla, 2018), die sich unter anderem aus dem gesellschaftlichen Wandel heraus ergeben und sich je gegenwärtig in (bildungs-)politischen

Entscheidungen niederschlagen. Um diese Herausforderungen berufsbiografisch fortwährend bewältigen und um professionell handeln zu können, erscheint ein fortwährender Aufbau von Wissen und Kompetenz sowie eine sukzessive Beibehaltung und Steigerung von Reflexivität erforderlich (Cramer et al., 2019). Das Lehrerfortbildungssystem ist diejenige Instanz, die seitens der verantwortlichen Bildungspolitik und -administration die Professionalität von Lehrpersonen berufsbegleitend schaffen, aufrechterhalten und stärken soll. Dabei soll sowohl die Unterrichtspraxis im engeren Sinne in den Blick geraten, als auch die *Weiterqualifikation* von Lehrpersonen für besondere Aufgaben und Funktionsstellen garantiert werden. In den nachfolgenden Ausführungen, welche die Ergebnisse der drei Teilstudien zusammenfassend diskutieren, wird daher immer wieder danach gefragt, was im gegenwärtigen Reformprozess (der die erste Phase der Lehrerbildung an Hochschulen nicht explizit umfasst) mit den vorgesehenen Strukturreformen erreicht werden soll, worin sich also eine Qualitätssteigerung im Einzelnen ausdrückt oder woran diese bemessen werden kann.

6.1.1 *Das Fortbildungssystem, seine Strukturen und Eigenlogik*

Als Ausgangslage werden nachfolgend die komplexe Fortbildungsstruktur und die diffuse Kommunikation der Akteure auf Grundlage der Daten zusammenfassend beschrieben. Die spezifischen Eigenlogiken der Institutionen und Akteure werden nachgezeichnet. Sodann wird das Fortbildungssystem als ein weitgehend geschlossenes System skizziert, das bislang nur wenige Bezüge zur ersten Phase der Lehrerbildung an Hochschulen und zur zweiten Phase der Lehrerbildung an Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung aufweist. Weiterhin werden Fragen der Finanzierung des Fortbildungssystems aufgeworfen.

Komplexe Fortbildungsstruktur und diffuse Kommunikation der Akteure

Das Angebot an Fortbildungen wird von einer Vielzahl an Institutionen unter dem Dach des Kultusministeriums und ergänzend von Hochschulen und weiteren Trägern (z.B. Kirchen)

vorgehalten (Kap. 2.4.1). Zwischen diesen Institutionen und den einzelnen Akteuren gibt es teilweise nur wenige etablierte Kommunikationswege und es hängt von den einzelnen Verantwortlichen ab, in welchem Umfang sie mit Blick auf die Fortbildungsplanung kommunizieren (Kap. 3). Die Gesamtsituation der Kommunikationsstrukturen kann als diffus charakterisiert werden. Aus den Gesprächen mit den Verantwortlichen lässt sich mit Blick auf die Abstimmung bei der Angebotsplanung ein merklicher Handlungsbedarf erkennen. Auch wird eine gewisse *Unübersichtlichkeit des Fortbildungssystems* deutlich: Es gibt multiple Akteure, Themen, Finanzierungsmodelle, Qualitätsvorstellungen, Wege der Akquise für Personal usw. und es drängt sich der Eindruck aus individueller Sicht zwar jeweils plausibler, aber aus einer Gesamtperspektive heraus auch tendenziell beliebiger Setzungen und Strukturen auf. Da die bislang hauptverantwortlichen Institutionen aber letztlich in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen bzw. unter dem Dach des Kultusministeriums agieren, scheinen Überlegungen zu einer (noch) *besseren Abstimmung* erfolgversprechend. Damit könnte sich eine stärkere Zentralisierung der Steuerung verbinden, aber auch eine Stärkung der Autonomie der einzelnen Institutionen bei gleichzeitiger Optimierung der Kommunikationsstrukturen.

Spezifische Eigenlogiken der Institutionen und Akteure

Themenübergreifend wird in den Interviews deutlich: Die Positionen der verschiedenen interviewten Akteure der Lehrerfortbildung weisen je *spezifische Eigenlogiken der Institutionen*, für die sie sprechen, auf. Jede Institution beansprucht für sich, eine besondere Expertise im Bereich der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu haben. Was die eine Institution als Stärke auslegt (z.B. wichtig sei die Verantwortung zentral geplanter Fortbildungen), wird von einer anderen Institution als Schwäche ausgelegt (z.B. sei die Fähigkeit bedeutsam, Bedarfe an der Basis zu decken). Manche Äußerungen in den Interviews stellen sogar die Relevanz und Berechtigung einzelner anderer Institutionen in Frage. Zumindest aber wird die eigene Zuständigkeit und Expertise klar betont, die mit den jeweiligen spezifischen Stärken (Forschungsbezogenheit versus Praxisnähe) einhergeht. Zugleich

zeigt sich eine große Abhängigkeit der Institutionen im System, insbesondere aufgrund formaler Hierarchie und/oder aus Gründen der finanziellen Abhängigkeit. Es kann daher von einer ‚Schnittstellenproblematik‘ ausgegangen werden, deren Bearbeitung ein Desiderat darstellt. Es ist strukturell zu klären, inwieweit auch die zersiedelte Fortbildungslandschaft (Kap. 2.4.1) insgesamt solche Kommunikationswege erschwert und wie eine Strukturreform Synergien bündeln kann. Dabei sind Potenziale der bisherigen Fortbildungsstruktur zu wahren, die sowohl zentrale Anliegen der Lehrerfortbildung auszubringen vermag, als auch Sensitivität für die Bedarfe der Schulen vor Ort zeigt.

Weitgehend geschlossenes System

Schließlich wird deutlich, dass die Lehrerfortbildung als dritte Phase der Lehrerbildung insgesamt ein weitgehend *in sich geschlossenes System* darstellt. Ihr Verhältnis zur zweiten Phase an Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung und insbesondere zur ersten Phase an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten ist ungeklärt. Wird Lehrerbildung auch als eine kontinuierliche berufsbioграфische Aufgabe des Herstellens und Erhaltens von Professionalität im Lehrerberuf angesehen, so ist dieses Strukturproblem bei einer Neustrukturierung des Lehrerfortbildungssystems mit zu bedenken. Wenig plausibel erscheint eine Nivellierung der jeweiligen institutionellen Stärken und Schwächen. Vielmehr gilt es, die Leistungen der jeweils anderen Phasen der Lehrerbildung anzuerkennen und auf sie zu rekurren.

Im gegenwärtigen Reformprozess wird über einen Neuzuschnitt der bisherigen Institutionen und deren Aufgaben nachgedacht. Dabei sind stets die *Potenziale und Grenzen von (strukturellen) Reformmaßnahmen* zu bedenken und kritisch zu prüfen. Den Interviews zufolge legt sich weder eine radikale Zentralisierung noch eine vollständige Autonomie als Weg nahe, der die Akzeptanz aller beteiligten Akteure bzw. Institutionen finden dürfte. Bleibt, wie beabsichtigt, eine Fortbildungsstruktur erhalten, an der unterschiedliche Akteure und Institutionen beteiligt sind, erscheint insbesondere zu klären, welche Akteure in welchem Umfang welche Aufgaben übertragen bekommen sollen, welche

Stärken und Schwächen die Akteure im Einzelnen aufweisen und wie sie sich darin wechselseitig so ergänzen können, dass ein *stimmiges Gesamtbild der Fortbildungslandschaft* entstehen kann.

Finanzierung des Fortbildungssystems

Zur Frage der *Finanzierung des Lehrerfortbildungssystems* zeigen sich in den Interviews mit den Verantwortlichen vielfältige Sichtweisen. Es wird kontrovers diskutiert, welche Institutionen für welche Einsatzgebiete welche Mittel bekommen. In einigen Fällen werden Mechanismen der Mittelvergabe als eine Begrenzung inhaltlicher Autonomie angesehen. Es legt sich daher nahe, dass im Fortbildungssystem eine zentralisierte Steuerung des Fortbildungsangebots nicht nur durch inhaltliche Vorgaben, sondern auch durch die Vergabe von Mitteln an bestimmte Institutionen zur Durchführung bestimmter Angebote erfolgen kann. Im bislang existierenden System variiert die Finanzierung der einzelnen Fortbildungsinstitutionen erheblich. Die Landesakademien sind notwendigerweise teuer, da sie die Infrastruktur (Übernachtung und Verpflegung) für längere bzw. mehrtägige Fortbildungen zur Verfügung stellen müssen. Im vorsichtigen Vergleich mit anderen Lehrerfortbildungssystemen, der angesichts unterschiedlicher Berechnungsgrundlagen schwer fällt, zeichnet sich in der Tendenz ab, dass Baden-Württemberg nicht zu den Bundesländern gehört, die im Vergleich am meisten für die Lehrerfortbildung ausgeben (gemessen an Ausgaben je Vollzeitlehrereinheit; Kap. 2.4.4).

Einige Verantwortliche artikulieren in den Interviews eine Verbindung zwischen Finanzierung und Qualität mit Blick auf den hohen Kostenaufwand beim Einbezug externer Expertise. Auch würde geeignetes Personal aus dem Bestand an Lehrerinnen und Lehrern nur im Bereich der Gymnasien und beruflichen Schulen für die besonderen Aufgaben in der Lehrerfortbildung finanziell angemessen bezahlt – an den anderen Schularten fehlten die Anreize für ein längerfristiges Engagement. Insgesamt zeichnen die divergierenden Mittelzuweisungen und Annahmen über die Finanzierung des Fortbildungssystems ein diffuses und wenig transparentes Bild der Mittelverwendung. Es erscheint klärungsbedürftig, welche Schwerpunkte aufgrund der

Mittelvergabe gesetzt werden sollen, wie die Mittel beispielsweise nach Schulart verteilt werden und welchen (Stellen-)Wert die Tätigkeit von Fortbildenden aller Schularten sowie die Einbindung externer Expertise (etwa aus Wissenschaft und freier Wirtschaft) haben. Zudem dürfte die bislang zersiedelte Fortbildungsstruktur schon aufgrund der teils gedoppelten Verwaltungsstrukturen an den beteiligten Institutionen hohe Kosten erzeugen, mit denen sich Einsparpotenzial verbinden könnte. Auch die recht weiten Wege, die Fortbildungsteilnehmende zum Veranstaltungsort der Angebote auf sich nehmen (Kap. 5.2.7), erzeugen Reisekosten, die in neuorganisierten Strukturen reduziert und potenziell anderenorts in das Fortbildungssystem investiert werden könnten.

6.1.2 Angebot und Nutzung der Angebote

Im Folgenden werden Aspekte des Angebots von Fortbildungen für Lehrpersonen und dessen Nutzung zusammenfassend dargestellt und diskutiert. Zunächst wird hinsichtlich der Genese des Angebots die Problematik einer bislang weitgehend unkoordinierten Bedarfsplanung thematisiert. Anschließend wird das Angebot mit Blick auf seine regionale Dysbalance vorgestellt. Hieran schließen sich Erkenntnisse zur Verteilung des Angebots nach Schularten, Fächern, Themen und Zielgruppen an. Die Frage kann aufgeworfen werden, welches Passungsverhältnis das vorgehaltene Angebot mit den explizit oder implizit gesetzten Zielen der Verantwortlichen im Fortbildungssystem aufweist. Über die Angebotsstruktur wird, beispielsweise über die Festlegung des Zeitpunkts, an dem die Angebote stattfinden, über den Fachbezug oder die Zielgruppe in der Ausschreibung zugleich eingeschränkt, welche Personen an Fortbildungen teilnehmen können. Abschließend wird die mögliche Nutzung der Angebote thematisiert und es werden die Gründe von Lehrpersonen, an Fortbildungen teilzunehmen, sowie der eingeschätzte Ertrag aus Fortbildungen diskutiert.

Weitgehend unkoordinierte Bedarfsplanung

Der Bedarf an Fortbildungen wird an den Institutionen der Lehrerfortbildung unterschiedlich und je spezifisch erhoben. Die Bedarfsplanung erfolgt mal stärker standardisiert aufgrund von

schriftlichen Befragungen, mal über informelle Gespräche mit Fortbildungsbeauftragten oder Schulleitungen vor Ort. Die insgesamt durch ihren informellen Charakter zu charakterisierende Bedarfsplanung mag im besten Falle zu einem stimmigen Bild des realen Bedarfs führen. Dafür gibt es aber bislang keine klar definierten Wege des Informationsflusses. Auch bleibt offen, wie sich die zentralen Bedarfe, die auf der einen Seite von der Bildungsadministration identifiziert und gesetzt werden, zum realen individuellen Bedarf einzelner Lehrpersonen oder Schulen auf der anderen Seite verhalten. Hier gilt es offenbar auch die Frage danach zu klären, wie genau die Bildungsadministration mit ihrer Steuerungshoheit mit Blick auf Lehrerfortbildungen den sich regional, schulspezifisch oder individuell ergebenden Fortbildungsbedarf in die Planung mit aufnehmen und mit den berechtigten Anliegen einer zentralen Steuerung verbinden kann. Diese Aufgabe erscheint komplex, weil sich der Bedarf aus Sicht unterschiedlicher Akteure auch als heterogen erweisen dürfte, etwa je nach Schulart, institutioneller Zugehörigkeit, Aufgaben im Unterricht, auf Ebene einer Funktionsstelle oder aus bildungsadministrativer Sicht. Insbesondere mit Blick auf die Strukturreformen stellt sich die Frage, wie diese verschiedenen Bedarfe in Zukunft systematisch in die Angebotsplanung einbezogen werden können. Weiterhin erscheint es in dieser Gemengelage der Interessen klärungsbedürftig, wie sich bestimmte bildungspolitische Reformthemen (z. B. neuer Bildungsplan) zu sich kontinuierlich stellenden Fortbildungsthemen (z. B. im Bereich (Fach-)Didaktik für den (Fach-)Unterricht) verhalten. Der thematische Fortbildungsbedarf fluktuiert in Teilen, in anderen thematischen Feldern erscheint es aber geboten, kontinuierlich ein Kerncurriculum vorzuhalten. Beide Aspekte (je gegenwärtige Bedarfe und begründete Daueraufgaben) müssen in die Bedarfsplanung mit einbezogen werden.

Regionale Dysbalance des Fortbildungsangebots

Es zeigt sich eine erhebliche *regionale Ungleichverteilung* des vorgehaltenen Fortbildungsangebots (Kap. 4.2.4), auch unter Kontrolle der Zahl der Lehrpersonen in den jeweiligen Regionen. Damit kann eine deutliche Dysbalance mit Blick auf die für Lehrerinnen und Lehrer verfügbaren

Fortbildungsangebote konstatiert werden. Hinzu kommt, dass Lehrpersonen beispielsweise in Stuttgart kürzere Wege zu den Akademiestandorten haben, was das Fortbildungsangebot mit Blick auf die Anfahrtswege attraktiver erscheinen lassen könnte. Solche doppelten Angebotsvor- und Nachteile (mehr Angebote bei gleichzeitig besserer Erreichbarkeit und umgekehrt) stellen eine erhebliche Planungsanforderung an die Verantwortlichen für die Angebotsstruktur der Lehrerfortbildung dar. Zusätzlich zu regionalen Ungleichverteilungen werden Fragen der Passung mit Blick auf den Bedarf bestimmter Schularten und Fächer aufgeworfen. Auch die Erreichbarkeit der Angebote für einzelne Teilnehmende und der Reiseaufwand wird entsprechend variieren. Wenn zudem etwa ein Drittel der ursprünglich geplanten Fortbildungsangebote in einem Jahr abgesagt werden, so dürfte dies insbesondere in Regionen mit zuvor schon vergleichsweise wenigen geplanten Angeboten die Zunahme an Engpässen im Angebot verstärken. Auch die weiten Anreisewege (für regionale Angebote nimmt rund ein Drittel der befragten Teilnehmenden eine einfache Strecke von mehr als 50km Anreise auf sich, zu zentralen Fortbildungen reist die Hälfte der Teilnehmenden mehr als 100km an) sind ein mögliches Indiz dafür, dass die regional vorgehaltenen Angebote den Bedarf nicht in der Breite decken. Die neuen Fortbildungsstrukturen könnten dazu genutzt werden, die regionale Dysbalance des Angebotes und die damit einhergehenden Probleme zu reduzieren.

Unschärfe mit Blick auf Schularten, Fächer, Themen und Zielgruppen

Einen konkreten *Schulartbezug* (Kap. 4.2.6) für genau eine Schulart weisen rund 35% der Fortbildungen auf. Damit stellt sich die Frage, wie in den Fortbildungen gezielt auf schulartspezifische Herausforderungen eingegangen werden kann. So dürften gegenwärtig zentrale Themen wie Inklusion oder Hochbegabung in unterschiedlichen Schularten von unterschiedlicher Relevanz sein, zumindest aber dürften sich je besonders gelagerte Herausforderungen zeigen. So ist etwa im Bereich der Grundschule und Gemeinschaftsschule die Heterogenität entlang verschiedener Merkmale der Schülerinnen und Schüler größer als am Gymnasium und die Son-

derpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren stehen wiederum vor anderen spezifischen Herausforderungen mit Blick auf ihre Förderschwerpunkte. Lediglich für die Beruflichen Schulen wird eine nennenswerte Anzahl an spezifischen Fortbildungsangeboten vorgehalten. Es gilt daher zu prüfen, welche Angebote sinnvoller- oder gar notwendigerweise schulartübergreifend angeboten werden sollten, und welche Angebote stärker als bislang die spezifischen Herausforderungen im Bereich einzelner Schularten aufnehmen sollten.

Bezüglich des *Fachbezuges* (Kap. 4.2.7) und der *Themen* (Kap. 4.2.5) der Fortbildungen lässt sich konstatieren, dass nur gut die Hälfte der Angebote einen konkreten Fachbezug aufweist (53,7%). Angesichts der Tatsache, dass mit Blick auf den für Fortbildungen zentralen Inhaltsbereich Didaktik/Methodik (Kap. 4.2.5) im wissenschaftlichen Diskurs wie in der Lehrerbildung gleichermaßen eine Fachorientierung mit Blick auf fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen und Können zentral ist, erstaunt die vergleichsweise geringe Ausrichtung der Lehrerfortbildungen an genuin fachlichen bzw. domänenspezifischen Fragestellungen. Zwar könnten im realisierten Fortbildungsangebot weit häufiger schulart- und fachspezifische Bezüge hervortreten als dies in den ausgeschriebenen Angeboten ersichtlich wird, doch erscheint das bisherige Fortbildungsangebot in seiner schulart- und fachbezogen geringen Differenziertheit bedenkenswert. So zeigt sich eine große Dominanz des Themenfeldes Didaktik/Methodik, das in der durchgeführten Themenanalyse trotz mehrfacher Versuche nicht plausibel weiter in kleinere Themenfelder oder Inhaltsbereiche zerlegt werden konnte (Kap. 4.2.5). Die in der Ankündigung der Angebote genannten Informationen sind für eine weitere Differenzierung zu unscharf und erlauben zu viele Konnotationen. Damit stellt sich hier vermutlich auch für die Abnehmerseite des Fortbildungsangebots die Frage, welche Fortbildungen denn tatsächlich spezifisch für die jeweiligen Bedarfe und Interessen sind. Das thematische Fortbildungsangebot unterliegt überdies bestimmten (bildungspolitischen) Trends, was sich etwa mit Blick auf die umfangreichen Angebote zum Thema Curriculum bzw. Bildungsplan im analysierten Zeitraum infolge der Neueinführung der Bildungspläne im Jahr 2016 niederschlagen dürfte. Zugleich finden sich Angebote

zu öffentlich und bildungsadministrativ stark wahrgenommenen Themen wie Beratung, Inklusion, Diagnostik oder Klassenführung in den Angeboten nicht so dominant wieder, wie dies erwartet werden könnte. Überdies spiegeln sich Aspekte des Erziehens, Beurteilens, Beratens und Innovierens (siehe dazu Standards für die Lehrerbildung; Kultusministerkonferenz, 2014) zumindest explizit nicht annähernd so stark im Angebot wider wie das Themenfeld des Unterrichtens.

Mit Blick auf die *Zielgruppen* (Kap. 4.2.8) der Fortbildungen zeigt sich, dass sich rund drei Viertel der Angebote an Lehrpersonen ohne besondere Aufgaben richtet. Die restlichen Angebote richten sich an eine Vielzahl von weiteren Zielgruppen wie Schulleitungen oder Multiplikatoren. Da weithin Einigkeit darüber besteht, dass das Unterrichten die Kernaufgabe von Lehrpersonen ist (z. B. Tenorth, 2006), kann die entsprechend hohe Anzahl an Fortbildungen zu dieser Kerntätigkeit als sinnvoll angesehen werden. Ob die Fortbildungen für besondere Aufgaben, die ebenfalls nennenswerten Umfang haben, die Bedarfe einer gezielten Unterstützung der betreffenden Akteure im Schulsystem decken, kann auf Grundlage der Daten nicht geklärt werden. Es könnte beispielsweise gefragt werden, ob spezifisch für fachfremd unterrichtende Lehrpersonen nicht mehr als 2,5% der Angebote ausgebracht werden sollten. Die schulart- und fachspezifischen Aufgaben dürften sich auch je nach Zielgruppe spezifisch konfigurieren: So stellen sich Herausforderungen der Inklusion, Digitalisierung usw. für Schulleitende oder Mitglieder von Steuergruppen anders dar als für Lehrerinnen und Lehrer mit Blick auf deren konkrete Umsetzung im Unterricht. Wenn darüber hinaus Leitende der Fachschaften oder Bereichsleitende am Gymnasium mit Blick auf die Unterrichtsentwicklung von besonderer Relevanz sind, so benötigen diese möglicherweise in besonderem Maße domänenspezifisches Wissen, ebenso dürften Beratungslehrpersonen, Netzwerkadministratoren usw. sehr spezifische Fortbildungsbedarfe aufweisen. Das Verhältnis von einem eher abstrakten Fortbildungsangebot, das sich z. B. auf allgemeine berufsbezogene Reflexionen bezieht, versus einem stärker konkreten, fach- und unterrichtsnahen Fortbildungsangebot, kann bislang als weitgehend ungeklärt gelten.

Zeitpunkt der Fortbildungen und Grenzen des Arbeitszeitmodells

Mit der Angebotsstruktur hängt auch die Frage zusammen, welche Personen die Fortbildungen jeweils nutzen können. Dies ist einerseits beispielsweise durch spezifische Fachbezüge oder festgelegte Zielgruppen definiert. Eine Nutzung der Fortbildungen wird aber andererseits insbesondere vor dem Hintergrund des ‚Pflichtstundenmodells‘ indirekt auch durch strukturelle Merkmale wie beispielsweise den Veranstaltungszeitpunkt beeinflusst. Mit Blick auf den Veranstaltungszeitpunkt (Kap. 4.2.2) lässt sich festhalten, dass nur 1,0% der Fortbildungen in der unterrichtsfreien Zeit (‚Ferien‘) stattfindet. Dieser Sachverhalt kann kontrovers diskutiert werden. Werden Fortbildungen in der Unterrichtszeit besucht, wird also der eigentlich zu haltende Unterricht zu dieser Zeit vertreten, sind Fortbildungen durch die gegenwärtige Arbeitszeitregelung erfasst und damit Teil der gebundenen Arbeitszeit. Demgegenüber werden Fortbildungen in der unterrichtsfreien Zeit durch das ‚Pflichtstundenmodell‘ nicht eindeutig als Arbeitszeit klassifiziert. In der Folge ließe sich sowohl für eine Beibehaltung der gängigen Praxis plädieren und Fortbildungen ließen sich in aller Regel im Rahmen der Unterrichtszeit verorten, oder die unterrichtsfreie Zeit gerät insbesondere für längere Fortbildungen stärker in den Blick. Damit würde sich allerdings auch die Frage nach alternativen Arbeitszeitmodellen stellen, etwa einem Jahresarbeitszeitmodell (Boecker & Drahm, 2016), in dem die Unterscheidung von ‚Unterrichtszeit‘ und ‚unterrichtsfreier Zeit‘ weniger bedeutsam wird und zugleich der Besuch von Fortbildungen als selbstverständlicher Teil der Arbeitszeit gelten kann. Die Frage, ob längere und damit nachhaltigere Fortbildungen (Kap. 2.3.2) zunehmend realisiert werden können, erscheint nicht unabhängig von Überlegungen zu Fragen der Arbeitszeitregelung insgesamt behandelt werden zu können. Die vermutlich positiv selektierten befragten Lehrpersonen, die an Fortbildungen teilnehmen, sind nämlich durchaus in höherem Maße bereit, auch Fortbildungen in der unterrichtsfreien Zeit zu besuchen (etwas mehr als ein Drittel der Fortbildungsteilnehmenden ist hierfür offen; Kap. 5.2.7), als dies gegenwärtig vom Angebot her möglich ist. Allerdings dürfte es ein wichtiges Signal der Bildungsadministra-

tion sein, Fortbildungen nicht als ‚freiwillige Zusatzangebote‘, sondern als ‚berufsrelevante Professionalisierungsmaßnahmen‘ zu deklarieren und diese daher klar in einem Arbeitszeitmodell zu verorten. Wird am Pflichtstundenmodell festgehalten, so müsste die stärkere Verlagerung von Fortbildungen in die unterrichtsfreie Zeit folgerichtig mit einer Deputatsreduktion einhergehen. Ginge die Flexibilisierung der Veranstaltungszeitpunkte mit deren klaren Verortung in der regulären Arbeitszeit einher, dürften Lehrpersonen und das Schulsystem insgesamt deutlich gewinnen. Denn dem Forschungsstand zufolge (Kap. 2.3.1) gilt die Nicht-Vereinbarkeit des Besuches von Fortbildungen mit den Arbeitszeiten als einer der stärksten Gründe für eine Nicht-Teilnahme an Fortbildungsangeboten, unter anderem weil durch ein Fehlen der Unterrichtsversorgung nicht mehr gewährleistet sein könnte.

Teilnahmemotivation

Mit Blick auf die Gründe bzw. Motivlagen für die Teilnahme an Fortbildungen zeigt sich, dass zuvorderst die Verwirklichung persönlicher Interessen (z. B. der Wunsch, sich mit neuen Themen zu beschäftigen) oder die Hoffnung auf berufliche Verbesserungen (z. B. mit Blick auf den eigenen Unterricht) die stärksten Beweggründe für eine Fortbildungsteilnahme sind (Kap. 5.2.3). Am Ende der Fortbildungen sehen die Fortbildungsteilnehmenden die Vorerwartungen in Bezug auf ihre persönlichen Interessen auch als bestätigt an. Zwar ist es auch eine Motivation für die Fortbildungsteilnahme, in den Veranstaltungen etwas über Lehr- und Lernmethoden sowie über die Vermittlung von schwierigem Stoff zu erfahren, doch werden diese Erwartungen eher nicht erfüllt. Die Ermöglichung eines beruflichen Aufstieges wird weit seltener als Teilnahmegrund angegeben. Beispielsweise erachtet weniger als ein Fünftel der Fortbildungsteilnehmenden die besuchte Fortbildung als hilfreich, um Schulleiterin oder Schulleiter zu werden. Ein Drittel der Teilnehmenden sieht jedoch in der Fortbildungsteilnahme eine potenzielle Qualifizierung für Funktionsstellen. Trotz der vielfältigen Fortbildungsmöglichkeiten erweist sich der Lehrerberuf in den bisherigen Strukturen damit als ein Beruf weitgehend ohne Karrieremöglichkeiten (Rothland, 2013). Ob Lehrpersonen über-

haupt eine Karriere anstreben, bleibt dabei offen, ist aber mit Blick auf die Besetzung von z. B. qualifizierten Schulleitungen eine bedeutsame Frage. Die sozialen Kontakte zu anderen Lehrerinnen und Lehrern sind am Ende der Fortbildung im Rückblick von sehr großer Bedeutsamkeit, obwohl diese nicht in vergleichbarem Maße auch ein Teilnahmegrund waren. Möglicherweise werden die eigentlichen (inhaltlichen) Erwartungen enttäuscht und der Ertrag der Fortbildungen daher am Ende eher im kollegialen Austausch gesehen. Verstärkt wird dieser Eindruck dadurch, dass zu Beginn der Fortbildung zwar nur ein Viertel der Befragten angibt, durch die Teilnahme eine Pause von ihrer Routine erhalten zu wollen, am Ende der Fortbildung dieser Aussage aber drei Viertel der Befragten tendenziell zustimmen. Externale Erwartungen, etwa seitens der Schulleitung, sind für die Teilnahme eher sekundär, wie auch die Einschätzung, mit der Teilnahme zuvorderst einen Ertrag für das Kollegium oder die Schule und nicht für sich persönlich zu erzielen.

6.1.3 Qualität und Relevanz der Angebote

Die Frage, welche Qualität die Fortbildungsangebote aufweisen, hängt von der Zielsetzung ab, die sich mit einzelnen Angeboten jeweils verbindet. Dabei können die Absichten, die Verantwortliche im Fortbildungssystem und die Teilnehmenden an Fortbildungen mit einer Fortbildung verbinden, durchaus variieren. Folglich ist die Frage, an welchen Indikatoren ‚Qualität‘ im Fortbildungssystem bemessen wird, nicht einfach und ohne Berücksichtigung der jeweiligen Akteursperspektiven zu beantworten. Nachfolgend werden einige perspektivenspezifische Dimensionen von Qualität zusammenfassend diskutiert. Ausgehend von den Angaben der Fortbildungsteilnehmenden können deren subjektive Zufriedenheit mit dem Fortbildungsbesuch und die eingeschätzten Erträge des Fortbildungsangebots als ein perspektivenspezifischer Qualitätsindikator angenommen werden. Aus Sicht der Verantwortlichen stellt sich vielmehr die Frage, wie nachhaltig die Fortbildungen sind, welche Relevanz deren Besuch also potenziell z. B. für die Schulentwicklung hat, indem ein Fortbildungstransfer und eine Multiplikation des Fortbildungsertrages im Kollegium stattfinden. Außerdem lässt sich die Frage nach der

Qualitätssicherung im Fortbildungssystem aufwerfen sowie die Frage nach der systematischen Qualifikation der Fortbildenden stellen.

Zufriedenheit mit dem Angebot und Teilnahmeerträge

Die Mehrheit der Fortbildungsteilnehmenden bestätigt, die besuchte Fortbildung habe Spaß gemacht, sie sei unterhaltsam gewesen oder könne als interessant beschrieben werden (Kap. 5.2.4). Weniger als ein Zehntel der Befragten gibt an, die Fortbildung sei langweilig gewesen oder hätte es nicht geschafft, die eigene Aufmerksamkeit zu erhalten. Die Fortbildungserfahrungen sind also überwiegend von Interesse und Zufriedenheit geprägt. Dies bestätigt sich auch darin, dass mehr als vier Fünftel der Befragten artikulieren, es sei auf ihre aktuellen Wünsche eingegangen worden. Wenn gut die Hälfte der Befragten angibt, auch über das Thematisierte mitbestimmt zu haben, so stellt sich die Frage nach dem Verhältnis zwischen dem curricularen Anspruch (Was wird von den Verantwortlichen mit einer bestimmten Fortbildung intendiert?) und einem gesunden Maß an inhaltlicher Mitbestimmung (Was wünschen sich die Teilnehmenden?): Solche auf die Inhalte selbst ausgerichteten, weitreichenden Fragen, werden durch Überlegungen zu einer Strukturreform alleine nicht gestellt und beantwortet. Sie erscheinen aber höchst relevant für die Frage des Verhältnisses von zentraler Steuerung versus individuellem Bedarf, auch weil sie offenbar eng mit der Frage nach der Teilnahmemotivation und dem subjektiv gefühlten Ertrag der Fortbildungen durch Fortbildungsteilnehmende im Zusammenhang stehen.

Kurze Dauer, geringe Nachhaltigkeit und Multiplikation der Fortbildungen

Fortbildungsveranstaltungen mit einer Dauer von einem halben bis maximal einem Tag sind aktuell in Baden-Württemberg bezüglich knapp drei Viertel aller Angebote die Regel; wobei sich ein Fokus der Schulämter auf halbtägige und der Regierungspräsidien auf ganztägige Angebote zeigt. Angebote der Landesakademie umfassen in der Regel 2,5 Tage. Längere Fortbildungen bzw. Fortbildungsreihen sind die Ausnahme

(Kap. 4.2.3). Dem Forschungsstand zufolge gelten solche kurzen Fortbildungen („One-Shot-Angebote“) als wenig nachhaltig (Kap. 2.3.2). Den Verantwortlichen im Fortbildungssystem sind den Interviews zufolge sowohl die Relevanz von (mehr) Fortbildungen mit längerer Dauer als auch der positive Zusammenhang von Dauer und Nachhaltigkeit bewusst (Kap. 3.2.2). Wenngleich bestimmte Fortbildungen eher informierenden Charakter haben (z. B. Informationsveranstaltungen oder Fachvorträge) und daher aus inhaltlichen Gründen kurz ausfallen, so erscheint mit Blick auf das Fortbildungssystem insgesamt eine Sensibilität für gesteigerte Nachhaltigkeit geboten. Daher gilt es im Einzelfall zu prüfen, ob sich kurze Fortbildungen inhaltlich begründen lassen oder ob äußere Restriktionen (mangelnde personelle, institutionelle und/oder finanzielle Ressourcen) eine kurze Dauer bedingen. Derzeit werden längerfristige Angebote insbesondere an den Akademiestandorten Bad Wildbad, Esslingen und Comburg aufgrund der dortigen Infrastruktur (Übernachtung und Verpflegung) für meist 2,5 Tage angeboten. Dies verbindet sich für viele Fortbildungsteilnehmende mit einem entsprechenden Reiseaufwand, der Kosten erzeugt (Kap. 5.2.7). In der Fläche dürfte es kaum möglich sein, entsprechende Angebote mit der Bereitstellung von Verpflegung und Übernachtungsmöglichkeiten auszubringen.

Vor diesem Hintergrund erscheint die Relevanz regional ausgebrachter längerfristiger Fortbildungen nötig, die mit kurzen Anreisewegen und täglicher Rückkehr nach Hause von einer größeren Anzahl an Fortbildungsteilnehmenden erreicht werden können. Hier ist auch die Möglichkeit in Erwägung zu ziehen, mehr schulnahe Angebote für größere Teile eines Kollegiums (professionelle Lerngemeinschaften) einzurichten. Für Fortbildungen längerer Dauer benötigt es entsprechende Freistellungen sowohl von Fortbildenden, sofern diese nicht hauptamtlich in dieser Rolle tätig sind, wie auch von Fortbildungsteilnehmenden, was thematische Bezüge zu den Fragen nach dem Zeitpunkt der Fortbildungen (Kap. 4.2.2) und nach dem Personal an Fortbildenden (Kap. 3.2.5) aufweist. Die Befragung der Teilnehmenden zeigt auch, dass Fortbildungsinhalte häufig nicht kumulativ genutzt werden: Auch wenn die befragten Fortbildungsteilnehmenden über die vergangenen beiden

Schuljahre hinweg insgesamt im Schnitt immerhin knapp acht Tage an Fortbildungen teilgenommen haben, gibt ein gutes Drittel der Fortbildungsteilnehmenden an, erstmals eine Fortbildung zum aktuellen Fortbildungsthema belegt zu haben. Ein kumulativer Aufbau von Wissen durch Fortbildung wird so anscheinend in vielen Fällen nicht erzielt. Neben der Relevanz modular aufgebauter, kumulativer Fortbildungsangebote weisen die interviewten Verantwortlichen häufig auf die Notwendigkeit professioneller Lerngemeinschaften sowie der Multiplikation der Fortbildungsinhalte hin (Kap. 3.2.2). Der gemeinsame Besuch kumulativ aufeinander aufbauender Fortbildungen durch mehrere Lehrpersonen einer Schule stellt aktuell eher den Ausnahmefall dar (Kap. 5.2.7).

Grundsätzlich sollten aus Sicht der Verantwortlichen die Erträge aus Fortbildungen im Kollegium multipliziert werden, wenngleich dies aktuell nach Einschätzungen in den Interviews noch zu selten der Fall sei. Diese Einschätzung deckt sich mit den Ansichten der Fortbildungsteilnehmenden. Mit Blick auf die Transfermotivation zeigt sich: Der Großteil der Befragten gibt an, ihr künftiger Schulalltag werde von der besuchten Fortbildung profitieren. Nur ein Zehntel der teilnehmenden Lehrpersonen geht davon aus, ihr beruflicher Alltag werde eher nicht von der Fortbildungsteilnahme profitieren oder die Fortbildung habe eher keine Relevanz für das berufliche Handeln. Eine konkrete Multiplikation der Fortbildungsinhalte wird von den Teilnehmenden jedoch eher auf informeller Ebene beabsichtigt: Vier Fünftel der Befragten geben an, im Rahmen informeller Gespräche die Inhalte der Fortbildung weitergeben zu wollen. Darüber hinaus ist die Absicht der Fortbildungsteilnehmenden, die Inhalte der Fortbildung zukünftig in Schule und Kollegium zu multiplizieren, jedoch eher gering: Nur die Hälfte gibt an, die Inhalte in Konferenzen ihrer Fachschaft weiterzugeben, nur ein Viertel will diese in einer Gesamtlehrerkonferenz thematisieren und nur ein Achtel will die Inhalte der Fortbildung zum Gegenstand einer eigenen (schulinternen) Fortbildung machen. Es ist zu klären, wie Strukturen geschaffen werden können, die eine adäquate Multiplikation von Fortbildungsergebnissen ermöglichen. Damit weisen Ergebnisse aller drei Teilstudien – sowohl die Interviews mit den Verantwortlichen, als auch die Angebotsanalyse sowie die Befragung der Teilnehmenden – darauf

hin, dass von einer eher geringen Nachhaltigkeit des gegenwärtigen Fortbildungsangebots ausgegangen werden kann. Es bleibt zu fragen, inwiefern auch die Interviewten, die für die Angebotsplanung mit zuständig sind, die aktuelle Praxis (in Abhängigkeit von den finanziellen Möglichkeiten) ändern könnten.

Keine systemweit vergleichbare Qualitätssicherung

Die Praxis der Qualitätssicherung im Lehrerfortbildungssystem erweist sich in den Interviews mit den Verantwortlichen als vielfältig. Sie reicht vom Einsatz systematischer schriftlicher Evaluationen bis hin zu einer eher informellen Rückmeldekultur. Die Aussagekraft von Evaluationen wird durchaus auch kritisch diskutiert, wenngleich sie teils als Ausgangspunkt für Veränderungen eingesetzt werden. Ist der Anspruch allerdings, wie in den Gesprächen artikuliert, Qualitätssicherung müsse den Ertrag von Fortbildungen letztlich in konkrete Prozesse der Schulentwicklung einbinden und entsprechende Maßnahmen auch über Zielvereinbarungen und Fremdevaluationen sicherstellen, so dürfte die gegenwärtige Praxis der Qualitätssicherung solchen hohen Ansprüchen in weiten Teilen noch nicht genügen. Es gibt kaum abgestimmte Prozesse der Qualitätssicherung zwischen Institutionen und Akteuren, die zu Rückmeldungen führen würden, die beispielsweise Vergleiche zwischen Institutionen erlauben oder in denen eine gemeinsame Anstrengung der Qualitätssicherung bzw. von Evaluationsprozessen deutlich werden würde. Eine systematische Qualitätsentwicklung ist daher aktuell nicht gegeben. Bedeutsam erscheint angesichts der Interviews mit den Verantwortlichen und deren teils divergierenden Praxen und Vorstellungen von Qualitätssicherung, ein künftiges Verfahren unter Einbezug der spezifischen positiven Erfahrungen und auch Befürchtungen zu entwickeln. Es erscheint eine bedeutende Gelingensbedingung künftiger Qualitätssicherung zu sein, dass Aufwand und Ertrag der Maßnahme in einem angemessenen Verhältnis stehen und Evaluationen auch zu tatsächlichen Qualitätsentwicklungsprozessen führen. Die Einbindung von wissenschaftlicher Expertise im Prozess der Entwicklung und Sicherstellung von Qualität wird von den interviewten Verantwortlichen geschätzt.

Fehlende Standards bei der Gewinnung und Qualifikation der Fortbildenden

Die Gewinnung der Fortbildenden erfolgt zwar teilweise über Ausschreibungen und Assessments, alle Interviewten berichten aber auch von der gängigen Praxis und Relevanz, als geeignet angesehene Personen über informelle Kontakte und Gespräche zu identifizieren. Welche Kriterien dafür herangezogen werden, ob eine Person als Dozentin oder Dozent im Fortbildungssystem geeignet ist und welche Qualifikationen und Eigenschaften für welche Art von Fortbildungen wünschenswert sind, bleibt weitgehend offen und stellt ein zu klärendes Desiderat dar. Es wird beispielsweise kontrovers diskutiert, wie viel Wissenschaftsorientierung der Fortbildenden für ‚gute‘ Fortbildungen (überhaupt) zuträglich ist. Insofern ist nicht per se davon auszugehen, dass eine formal hohe Qualifikation der Fortbildenden in der Breite von Verantwortlichen auch als Maßstab für eine angemessene, notwendige oder gar hinreichende Qualifikation angesehen wird. Anders als im Bereich der Lehrerbildung in der ersten Phase an Hochschulen gibt es bislang keine standardisierten Qualifikationswege, die als Voraussetzung oder Maßstab für in der Fortbildung Tätige gelten können. Insofern ist, auch vor dem Hintergrund der finanziellen Möglichkeiten und Kapazitäten, genau zu prüfen, welche Form der ‚Basisqualifikation‘ beispielsweise im Rahmen der neuen Fortbildungsstrukturen vorgesehen ist, welche Erfahrungen damit gemacht werden und wie personell ein Anschluss an die Qualifikationswege der ersten Phase an Hochschulen und der zweiten Phase an Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung hergestellt werden kann.

Wenn, wie in den aktuellen Strukturreformen des Lehrerfortbildungssystems in Baden-Württemberg beabsichtigt, das Personal an den Staatlichen Seminaren zunehmend auch für die Lehrerfortbildung mitverantwortlich sein soll, so legt sich im Sinne der Kontinuität der Bemühungen im Lehrerbildungssystem insgesamt zumindest nahe, eine wissenschaftliche Anschlussfähigkeit auch über eine formale Zusatzqualifikation mit wissenschaftlich verantworteten Anteilen herzustellen. Neben einer Basisqualifikation wird sodann auch die (kontinuierliche) *Weiterqualifizierung der Fortbildenden* von allen interviewten Verantwortlichen

und Akteuren als zentral für die Qualität der Fortbildungsangebote erachtet. Doch hier stellt sich, wie auch für die Basisqualifikation, die Frage, wer die Qualifizierungsmaßnahmen der Fortbildenden mit welcher eigenen Qualifikation eigentlich verantwortet. Worin unterscheiden sich Fortbildende und die für deren Qualifikation Verantwortlichen? Verfügen diese über ein Aufbaustudium, etwa in den Fachdidaktiken oder Bildungswissenschaften, haben sie sich schlicht als Fortbildende besonders bewährt oder wird auf deren Wissen und Fähigkeiten gesetzt, das sie sich über andere Kanäle angeeignet haben? Bislang schienen eher erfahrungsbaasierte und intuitive Aspekte und weniger formale und systematische (umfangreiche) Qualifikationen für die Aufgabe der Verantwortung einer Multiplikatorenschulung auszureichen.

Von allen Akteuren werden mit der Frage nach dem Personal verbundene *strukturelle Herausforderungen* diskutiert. So wird beispielsweise der Wunsch nach einem größeren verstetigten Personalstamm und damit nach mehr personeller Kontinuität artikuliert, wie dies in Grundzügen im Rahmen des neuen Qualitätskonzepts des Kultusministeriums angedacht wird. Zugleich wird aber die geringe zusätzliche Bezahlung der Fortbildenden mit mangelnder Wertschätzung in Verbindung gebracht. Solche strukturellen Defizite können zu einer hohen Fluktuation unter den Fortbildenden beitragen, was wiederum die Qualität der Zusammenarbeit und schließlich der Angebote negativ beeinflussen mag. Wie auch bezogen auf die zweite Phase an Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung wird es aufgrund der den Seminaren neu zukommenden Aufgaben im Bereich der Lehrerfortbildung und korrespondierend an den anderen Fortbildungsinstitutionen (neu) zu klären sein, wie sich eine systematische Basis- und Weiterqualifikation des lehrer(fort)bildenden Personals mit dessen kontinuierlichen Verankerung im Schuldienst (reguläre Lehrpersonen) verbindet. Wie hilfreich oder hinderlich ist eine wie umfangreiche Tätigkeit als reguläre Lehrerin bzw. als regulärer Lehrer für die spezifischen Aufgaben in der Lehrerfortbildung? Anders als in der ersten Phase (hier ist die formale wissenschaftliche Qualifikation zumindest mit Blick auf Dauerstellen maßgeblich), erscheint die formale Qualifikation angesichts der Akzeptanzfrage seitens der Abnehmerseite

(Lehrerinnen und Lehrer, die Fortbildungen besuchen) kein alleiniges Kriterium zu sein. Es bestehe die Gefahr, solche Fortbildenden würden die ‚Bodenhaftung‘ verlieren. Dass Lehrerfortbildende, wie gegenwärtig angedacht, zunehmend einem eigenen Berufsstand entsprechen, mag daher je nach Perspektive wünschenswert sein – die Akzeptanzfrage auf der Abnehmerseite wird sich allerdings auch daran bemessen, ob die von diesen Fortbildenden ausgebrachten Angebote als hilfreich erachtet werden.

6.2 Limitationen und Perspektiven der Studie

Durch die Befragung von Verantwortlichen im Fortbildungssystem (Kap. 3), die Analyse des gesamten, in einem Jahr vorgehaltenen Fortbildungsangebots (Kap. 4) sowie durch die Befragung von an Fortbildungen teilnehmenden Lehrpersonen (Kap. 5) weist die Studie einen multiperspektivischen Zugang auf, um die Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg differenziert zu betrachten. Diese Stärke der Studie spiegelt sich auch in der differenzierten Diskussion der gewonnenen Ergebnisse wider (Kap. 6.1). So wird nicht nur ein umfassendes und datenbasiertes Bild der Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg gewonnen, die gewonnenen Erkenntnisse können auch für die sich gegenwärtig vollziehenden Reformprozesse (Kap. 2.4.2) eine Bezugsgröße bei Entscheidungen sein.

An dieser Stelle soll auch auf Limitationen der Studie hingewiesen werden. So konnte im ersten Teilprojekt bei der Befragung von Verantwortlichen im Lehrerfortbildungssystem die ministeriale Ebene nicht berücksichtigt werden, aus der sich vertiefende Einblicke hätten ergeben können. Durch die Auswahl von Interviewpartnerinnen und -partnern auf allen anderen Ebenen konnten differenzierte Perspektiven auf das Lehrerfortbildungssystem dargestellt werden. Allerdings handelt es sich letztlich jeweils um Einzelmeinungen, die nicht für alle anderen Akteure der entsprechenden Institutionen gelten müssen.

Der Analyse der Fortbildungsangebote liegt ein Datensatz zugrunde, in dem die Ausschreibungen der jeweiligen Fortbildungen erfasst werden. Es ist möglich, dass noch weitere Fortbil-

dungen angeboten wurden, die nicht im Datensatz erfasst sind (beispielsweise schulinterne Angebote). Des Weiteren unterliegen die Analysen möglichen Fehlern im Datensatz selbst: Eine spezifische Schulartzuweisung der Angebote ist nur für etwas über ein Drittel der Angebote im Datensatz vermerkt, obwohl es möglicherweise mehr schulartspezifische Angebote gibt. Damit ist eine solide schulartspezifische Angebotsanalyse anhand der vorliegenden Daten nicht möglich. Eine Ausdifferenzierung der großen Kategorie ‚Didaktik/Methodik‘ hätte detailliertere Hinweise auf die Angebotsstruktur geben können, was anhand der verfügbaren Daten aber nicht möglich war. Darüber hinaus ist anzumerken, dass sich mit der Dokumentenanalyse lediglich Aussagen über die *geplanten* Fortbildungsinhalte verbinden, die mehr oder weniger detailliert im Ausschreibungstext beschrieben werden. Es lassen sich keine Aussagen über die tatsächlich umgesetzten Inhalte der Fortbildungen und über Schwerpunkte, die in der Veranstaltung gegebenenfalls in Absprache mit den Teilnehmenden gesetzt werden (Kap. 5.2.5), treffen. Zusätzliche Einblicke in die Angebotsstruktur können gewonnen werden, wenn zu den ausgeschriebenen Fortbildungsangeboten künftig weitere Informationen erfasst würden, beispielsweise zu den teilnehmenden Lehrpersonen oder zu den Gründen für den hohen Ausfall an Angeboten (Kap. 4.2.1).

Bei der Befragung der Teilnehmenden an Fortbildungen wurde eine stratifizierte Stichprobe gezogen, die die Angebote anhand der Kriterien ‚Anbieter‘, ‚Dauer‘ und ‚Inhalte‘ der Fortbildung repräsentieren soll. Ein recht hoher Ausfall von Angeboten (Kap. 4.2.1) verringert den Rücklauf an Fragebögen. Dieser Stichprobenausfall könnte über eine Gewichtung der Stichprobe im Sinne einer Poststratifikation in weiteren Analysen berücksichtigt werden. Nicht alle Fortbildungsteilnehmenden in den ausgewählten Fortbildungen haben den Fragebogen ausgefüllt und die Befragung erstreckte sich nur auf den Zeitraum von zwei Monaten. Insofern wurde Repräsentativität für diesen Zeitraum angestrebt, es muss aber einschränkend davon ausgegangen werden, dass diese angesichts der Rahmenbedingungen der Erhebung nicht (vollständig) eingelöst werden kann. Aufgrund des komplexen Fortbildungssystems, in dem eine Vielfalt an Inhalten zum Gegenstand von Fort-

bildungen werden (Kap. 4.2.5), war der eingesetzte Fragebogen eventuell nicht für alle Fortbildungen passgenau. Schließlich kann bei der Befragung der Fortbildungsteilnehmenden trotz der Anonymisierung ein sozial erwünschtes Antwortverhalten nicht ausgeschlossen werden. Gleichwohl liegen anderenorts keine vergleichbar aussagekräftigen Daten zu Teilnahmegründen von Fortbildungsteilnehmenden für Baden-Württemberg vor. Eine generelle Einschränkung ist auch, dass nur Fortbildungsteilnehmende befragt wurden, die vermutlich eine positiv selektierte Gruppe darstellen und z. B. mit Blick auf Aussagen zum Fortbildungszeitpunkt auch die Haltung *aller* potenziellen Fortbildungsteilnehmenden relevant erscheint.

Trotz des multiperspektivischen Zugangs ist weiterhin unklar, welche Funktion das Fortbildungssystem (dritte Phase) in Relation zur ersten Phase der Lehrerbildung an Hochschulen und zur zweiten Phase der Lehrerbildung an Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung hat. So werden stark forschungsorientierte Fortbildungen partiell als wenig hilfreich für die praktischen Bedarfe kritisiert. Damit stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von stärker reflexiv und abstrakt angelegten Fortbildungen einerseits und eher praxisorientierten und konkreten Angeboten andererseits. Die

Frage danach, welche inhaltlichen Schwerpunkte in der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern, auch im Vergleich zu den anderen beiden Phasen der Lehrerbildung in der langen Zeit der Berufsausübung als Lehrerin und Lehrer gesetzt werden sollten, erscheint weitgehend ungeklärt. Aus professionstheoretischer Perspektive sind beispielsweise Fortbildungen als mögliche Unterstützungsangebote im Erkennen und Bewältigen berufsspezifischer Entwicklungsaufgaben näher in den Blick zu nehmen und auch der fortwährende Aufbau von messbarem Professionswissen oder einer gesteigerten Reflexivität zu diskutieren (Cramer, 2019).

Abschließend ist zu konstatieren, dass die vorliegende Studie mit den Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern einen bislang in der Professionsforschung nur wenig thematisierten Forschungsgegenstand aufgreift (Rothland et al., 2018). Mittels des multiperspektivischen Zugangs werden sowohl für die Praxis wichtige Aspekte und Herausforderungen aufgezeigt, als auch bedeutsame Desiderate für zukünftige Forschungsvorhaben markiert. In weiteren wissenschaftlichen Publikationen sollen ausgehend von ebenfalls erhobenen Daten z. B. empirische Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung der an Fortbildungen teilnehmenden Lehrpersonen und deren Teilnahmemotivation untersucht werden.

Literatur

- Baumert, J., Gruehn, S., Heyn, S., Köller, O., Schnabel, K.-U., Leven, I., et al. (1997). *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU). Dokumentation – Band 1. Skalen Längsschnitt I, Wellen 1-4.* (unveröffentlicht).
- Boecker, S. K., & Drahmman, M. (2016). Lehrerarbeitsmarkt und -arbeitszeit. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 49–60). Münster: Waxmann.
- Boshier, R. (1991). Psychometric Properties of the Alternative Form of the Education Participation Scale. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 150–167.
- Cramer, C. (2018). Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Verhältnisbestimmungen und deren Implikationen für Professionalisierung und Lehrerbildung. In T. Leuders, E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck & P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung* (S. 275–292). Münster: Waxmann.
- Cramer, C. (2019). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, U. Küchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerbildung*. Tübingen: Tübingen University Press.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3).
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Daschner, P. (2009). Lehrerfort- und Weiterbildung. Professionalisierung im Kontext der Lehrerbildung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 490–494). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119–142.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- Drahmman, M., & Huber, S. G. (2017a). Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen in der Lehrerbildung, *SchulVerwaltung Spezial*, 19(5), 196–199.
- Drahmman, M., & Huber, S. G. (Hrsg.) (2017b). Die Zukunft der Lehrerbildung gestalten – Entwicklungen und innovative Ansätze in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *SchulVerwaltung Spezial*, 19(5).
- European Commission, EACEA & Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82–100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.
- Goroizidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1–11.
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Parchmann, I. (2006). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 545–561.
- Grothus, I., Renz, M., Rzejak, D., Schlamp, K., Daschner, P., Imschweiler, V., Lipowsky, F., Schoof-Wetzig, D., & Steffens, U. (2018). *Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse*

des Projektes *Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung. Teil 1*. Berlin: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB).

Günther, U., & Massing, P. (1980). Praxisschock, Einstellungswandel und Lehrertraining. Können innovative Orientierungen bei jungen Lehrern stabilisiert werden? *Bildung und Erziehung*, 33(6), 550–577.

Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag.

Herzog, S. (2014). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 408–432). Münster: Waxmann.

Hinsch, R. (1979). *Einstellungswandel und Praxisschock bei jungen Lehrern. Eine empirische Längsschnittuntersuchung*. Weinheim: Beltz.

Hoffmann, L., & Richter, D. (2016). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 481–508). Münster: Waxmann.

Hauptpersonalrat für Lehrkräfte an Beruflichen Schulen beim Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2017). *HPR BS Info Nr. XII / 15*.

Kao, C.-P., Wu, Y.-T., & Tsai, C.-C. (2011). Elementary school teachers' motivation toward web-based professional development, and the relationship with Internet self-efficacy and belief about web-based learning. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 406–415.

Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 386–407). Münster: Waxmann.

Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis. An Introduction to its Methodology* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2000). *Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion*. Bremen: Kultusministerkonferenz.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

Lamy, C. (2015). Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Landis, J. R., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174.

Landtag Baden-Württemberg (Hrsg.) (2017). *Aktuelle Situation und mögliche Weiterentwicklungen im Bereich der Lehrerfortbildungen*. Drucksache 16/1638 vom 17.02.2017.

Lipowsky (2010). Lernen Im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.

Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -Weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 511–541). Münster: Waxmann.

Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen effektiver Lehrerfortbildungen. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung* (S. 235–253). Immenhausen: Prolog.

McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48–58.

Messner, H., & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger

Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), 157–171.

Mitter, W. (1978). Theorie- oder Praxisschock? – Zur Ausgestaltung der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung. *Bildung und Erziehung*, 31(2), 95–97.

Müller-Fohrbrodt, G., Bernhard, C., & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen – Ursachen – Folgerungen*. Stuttgart: Klett.

OECD (Hrsg.) (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.

Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S. & Thielmann, N. (2017). *Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Richter, D., Engelbert, M., Weirich, S., & Pant, H. A. (2013). Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildung und deren Zusammenhang zu professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(3), 193–207.

Richter, E., Richter, D., & Marx, A. (2018). Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen teilzunehmen? Eine empirische Untersuchung der Teilnahmebarrieren von Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Online first.

Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 21–39). Wiesbaden: Springer.

Rothland, M., Cramer, C., & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 1011–1034). Wiesbaden: Springer VS.

Rzejak, D., Küsting, J., Lipowsky, F., Fischer, E., Dezhgahi, U., & Reichhardt, A. (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation. Eine faktenanalytische Betrachtung. *Journal of Educational Research Online*, 6(1), 139–159.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (2017). *Statistische Berichte Baden-Württemberg. Berufliche Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2016/17. Artikel-Nr. 3233 16001*.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (2018). *Statistische Berichte Baden-Württemberg. Allgemeinbildende Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2016/17. Artikel-Nr. 3231 16001*.

Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580–597.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington: Ministry of Education.

Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F., & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt: Peter Lang.

Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.

UNESCO, UNICEF, World Bank, UNFPA, UNDP, UN Women & UNHCR (2015). *Education 2030. Incheon Declaration*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656e.pdf>.

Vigerske, S. (2017). *Transfer von Lehrerfortbildungsinhalten in die Praxis: eine empirische Untersuchung zur Transferqualität und zu Einflussfaktoren*. Wiesbaden: Springer VS.

Widlak, H. (1983). Praxisschock: Das Scheitern der Anwendung von Wissen. *Bildung und Erziehung*, 36(2), 213–225.

Wirtz, M., & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. Washington: U.S. Department of Education.

